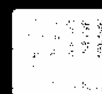
Filosofia da Educação

Maria Lúcia de Arruda Aranha





Maria Lúcia de Arruda Aranha

Co-autora de *Filosofando*: introdução à filosofia e
Temas de filosofia
Autora de *História da educação* e *Maquiavel*: a lógica da força

Filosofia da Educação

2ª edição
revista e ampliada







COORDENAÇÃO EDITORIAL
Virginia Aoki
Eliana Bighetti Pinheiro

COORDENAÇÃO DE PREPARAÇÃO E DA REVISÃO
José Gabriel Arroio

PREPARAÇÃO DO TEXTO
Célia Regina Faria Menin

REVISÃO
Denise de Almeida
Estevam Jr.
Iraci Miyuki Kishi
Oswaldo Cogo

GERÊNCIA DE PRODUÇÃO
Marcel Destailleur

EDIÇÃO DE ARTE
Eduardo de Jesus Gonçalves

CAPA
Foto: "Nekropolis", óleo sobre tela
de Paul Klee © Superstock / Keystone

PESQUISA ICONOGRÁFICA
Vera Lucia da Silva Barrionuevo

TRATAMENTO DE IMAGENS
Dolores A. Assis

DIAGRAMAÇÃO
Raquel Bortoletto Ribeiro

SAÍDA DE FILMES
Edmundo C. Canado
Helio P. de Souza Filho

COORDENAÇÃO DO PCP
Fernando Dalto Degan

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Gráfica Ave Maria

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aranha, Maria Lúcia de Arruda
Filosofia da educação / Maria Lúcia de Arruda Aranha. --
2. ed. rev. e ampl. -- São Paulo : Moderna, 1996.

Bibliografia.

1. Educação - Filosofia I. Título

96-0715 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : Filosofia 370.1
2. Filosofia da educação 370.1

ISBN 85-16-01477-0

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 6090-1500
Fax (0_ _11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2006

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Apresentação

A primeira edição deste *Filosofia da educação* data de 1989. Em face de sua ampla aceitação nos cursos de magistério e pedagogia, foram feitas inúmeras reimpressões, o que nos estimulou a empreender criteriosa revisão, da qual resulta esta 2ª edição, ampliada e reestruturada.

A reformulação obedeceu a diferentes critérios, dentre os quais sem dúvida o mais importante foi o destaque dado aos fundamentos filosóficos da educação, que antes eram analisados nos diversos capítulos e agora também se encontram amplamente explicitados na Unidade IV, Educação e filosofia, cujos capítulos foram elaborados especialmente com essa intenção. Na Unidade V, Concepções de educação, há capítulos novos e outros, já existentes, sofreram desdobramentos.

É a seguinte a estrutura atual do livro, composta por seis unidades e 24 capítulos:

UNIDADE I — Educação e sociedade

Nesta unidade, constituída de quatro capítulos, analisamos a atuação humana na sociedade, a fim de compreender as relações que os homens estabelecem entre si para produzir a sua existência (relações de trabalho, políticas e simbólicas) e também o papel fundamental da educação no processo de socialização e humanização.

UNIDADE II — O processo da educação

Os três capítulos desta unidade tratam da conceituação de educação e dos tipos de educação, examinando a educação informal — com destaque para a família e os meios de comunicação de massa — e a instituição escolar.

UNIDADE III — Educar para a submissão

Nos dois capítulos desta unidade abordamos a educação popular e a educação da mulher, que representam dois segmentos tradicionalmente desprezados nas sociedades divididas em classes e sexistas.

UNIDADE IV — Educação e filosofia

Esta unidade, com seus cinco capítulos, constitui o "coração" do livro. Nela examinamos o que é *filosofia da educação* e os *pressupostos filosóficos* subjacentes às práticas educativas, ou seja, quais são os fundamentos *antropológicos* (o que é o homem?), *axiológicos* (o que são valores?), *epistemológicos* (o que é conhecimento?) e *políticos* (quais são as formas de poder?).

Em tese, bastaria este núcleo para caracterizar uma introdução à filosofia da educação. No entanto, preferimos antecipar essas teorizações com "o solo da realidade" constituído pelas três primeiras unidades e exemplificar os conceitos filosóficos com as concepções de educação apresentadas na UNIDADE V. Com isso buscamos inicialmente entender a gênese dos conceitos filosóficos e aprender como aplicá-los no reconhecimento dos pressupostos de toda teoria, sejam eles explícitos ou não. Só assim o estudante poderá adquirir autonomia de crítica no exame de qualquer teorização com que defronte ou que precise elaborar.

UNIDADE V — Concepções de educação

O primeiro dos nove capítulos desta unidade trata da *teoria geral da educação*, examinando a especificidade da teoria pedagógica, distinta das outras ciências e da filosofia. Nos demais capítulos percorremos as principais teorias que procuram, de uma forma ou de outra, imprimir maior intencionalidade na prática educativa.

É feita uma abordagem histórica da educação, para maior clareza na explicitação dessas teorias, desde as tradicionais até as mais contemporâneas, análise essa que não se pretende exaustiva, mas bastante elucidativa das inúmeras tendências de pensamento e atuação dos educadores.

UNIDADE VI — Repensando a educação

O capítulo final retoma algumas das principais teses defendidas no decorrer do livro. Em face das indagações sobre o futuro da educação brasileira, persiste uma certa perplexidade diante das mudanças vertiginosas neste final de milênio, o que reduz nossos prognósticos a simples conjeturas.

Para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e dar maiores subsídios para os alunos, usamos diversos recursos didáticos. Cada capítulo apresenta o assunto de forma suficientemente clara, sendo complementado por *dropes*, que diversificam as abordagens feitas, e por *leituras complementares*, que ampliam a discussão dos temas e trazem os textos de grandes autores ao leitor iniciante. Para completar, *Atividades*, que contêm *Questões, Análise de texto* e sugestões de temas para *Redação*. No final do livro, oferecemos para consulta o *Vocabulário*, o *Índice de nomes*, a *Indicação bibliográfica* e a *Bibliografia geral*.

Esperamos que este livro continue servindo para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. Mais que isso, temos a esperança de estar contribuindo para o exercício da análise crítica dos problemas relativos à educação que a realidade concreta nos apresenta.

A autora

SUMÁRIO

UNIDADE I — EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

UNIDADE II — O PROCESSO DA EDUCAÇÃO

UNIDADE III — EDUCAR PARA A SUBMISSÃO

UNIDADE IV — EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

UNIDADE VI — REPENSANDO A EDUCAÇÃO

UNIDADE I

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

1. Cultura e humanização
2. As relações de trabalho
3. As relações de poder
4. As relações culturais

1 Cultura e humanização

Há muitos anos, nos Estados Unidos, Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os índios das Seis Nações. Ora, como as promessas e os símbolos da educação sempre foram muito adequados a momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam, agradecendo e recusando. A carta acabou conhecida porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Eis o trecho que nos interessa:

"(...) Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

(...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens".

(Apud Carlos Rodrigues Brandão)

1. Noção de cultura

Na linguagem comum, o homem "culto" seria aquele que tem instrução, teve acesso à produção intelectual da civilização a que pertence (ciência, filosofia, literatura, artes em geral). Muitas vezes, só porque alguém conhece algumas línguas estrangeiras, imediatamente é considerado "culto", da mesma forma que, se não freqüentou os bancos escolares, é classificado como "inculto".

Ora, esse modo de pensar resulta da sociedade hierarquizada, que separa o trabalho humano em atividades intelectuais e manuais, valorizando as primeiras em detrimento das últimas. É isso justamente o que está em questão na epígrafe do capítulo: os homens da civilização americana consideram um bem universal o que oferecem em suas escolas e, como tal, desejam estendê-lo aos indígenas, sem perceber que nas tribos não existe ainda a separação entre o pensar e o agir. Trata-se de uma *outra cultura*.

Agora, portanto, passamos a usar a palavra *cultura* como o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido amplo, antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza: como constroem abrigos para se proteger das intempéries, como organizam suas leis, costumes e punições, como se alimentam, casam e têm filhos, como concebem o sagrado e como se comportam diante da morte.

O contato do homem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo é intermediado pelos *símbolos*, isto é, signos — arbitrários e convencionais —, por meio dos quais o homem

representa o mundo. Portanto, ao criar um sistema de representações aceitas por todo o grupo social (ou seja, a linguagem simbólica), os homens se comunicam de forma cada vez mais elaborada.

Nesse sentido pode-se dizer que a cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar. Dada a infinita possibilidade de simbolizar, as culturas são múltiplas e variadas.

2. O animal e a natureza

O animal vive em harmonia com a natureza. Isso significa que sua atividade é determinada por condições biológicas que lhe permitem adaptar-se ao meio em que vive, não sendo livre para agir em discrepância com a sua própria natureza, razão pela qual o comportamento de cada espécie animal é sempre idêntico.

Os animais, por exemplo, que se situam nos níveis mais baixos de desenvolvimento dentro da escala zoológica, agem por reflexos e instintos e, por isso, sua atividade é a mais rígida possível. Essa rigidez dá a ilusão de perfeição quando observamos o animal executando determinados atos com extrema habilidade. Não há quem não veja com atenção e pasmo o "trabalho" paciente da aranha tecendo a teia, ou não tenha admirado a colméia, produto da abelha operária.

Sendo a ação instintiva regida por leis biológicas, permanece idêntica na espécie e invariável de indivíduo para indivíduo. Por isso os atos dos animais não têm história, são os mesmos em todos os tempos, não se renovam, salvo as modificações resultantes da evolução das espécies e as decorrentes das modificações genéticas. Quando ocorrem tais mudanças, elas valem para todos os indivíduos da espécie, são transmitidas hereditariamente e não permitem inovações individuais. Mesmo as modificações que resultam de formas de adaptação ao ambiente são restritas, não podendo ser comparadas com as alterações de que o homem é capaz.

À medida que, na escala zoológica, subimos até os mamíferos, percebemos, porém, que as ações animais deixam de ser resultado exclusivo de reflexos e instintos e apresentam uma flexibilidade maior, típica dos *atos inteligentes*. Ao contrário da rigidez dos instintos, a resposta inteligente a um problema é criativa, improvisada e pessoal.

Todo mundo que tem cachorro em casa gosta de contar inúmeras histórias: como "compreende" ordens, como consegue pegar um osso colocado fora de seu alcance ou, quando é caçador, que artimanhas usa para se apoderar de uma presa. Podemos observar também que alguns cães aprendem mais rapidamente do que outros. Mesmo os que não são submetidos ao adestramento humano agem habilidosamente para conseguir adaptar-se ao ambiente e sobreviver, usando recursos inventivos que não se acham fixados pelo instinto.

Por mais flexível que seja o comportamento desses animais, trata-se, no entanto, de uma inteligência *concreta*, e, nesse sentido, se distingue da inteligência humana, que é *abstrata*. Sendo concreta, a inteligência animal é imediata e prática, isto é, depende do momento vivido aqui e agora e tem em vista a resolução imediata de uma situação problemática.

Por exemplo, quando está com fome, um macaco busca o alimento por instinto. No entanto, se o cacho de bananas não se acha acessível, terá que "resolver o problema" de forma satisfatória: se estiver muito alto, poderá alcançá-lo com uma vara ou subir em um caixote.

À diferença do homem, o animal não domina o tempo, porque seu ato se esgota no momento em que o executa. Mesmo quando repete com maior rapidez comportamentos aprendidos anteriormente, o uso do instrumento não remete para o passado nem para o futuro. No exemplo dado, a vara usada pelo macaco sempre volta a ser vara, o que significa que o animal não *inventa* o instrumento, não o *aperfeiçoa* nem o *conserva* para uso posterior. O gesto útil não tem seqüência no tempo e, portanto, não adquire o significado de uma experiência propriamente dita.

3. A experiência humana

Totalmente diversa é a ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Ao reproduzir técnicas usadas por outros homens e inventar outras, novas, a ação humana se torna fonte de idéias e por isso uma *experiência* propriamente dita.

A noção de experiência não se separa do caráter abstrato da inteligência humana, pelo qual pode ser superada a vivência do aqui e agora, passando a existir no tempo. O homem torna-se capaz de lembrar a ação feita no passado e projetar a ação futura, o que é possível pelo fato de representar o mundo por meio do pensamento, expressando-o pela linguagem simbólica.

A linguagem humana substitui as coisas por símbolos, tais como as palavras e os gestos. Por meio de representações mentais e de expressões da linguagem, o homem torna presente, para si e para os outros, os acontecimentos passados, bem como antecipa pelo pensamento o que ainda não ocorreu.

Em uma situação de fome o procedimento humano distingue-se do animal porque faz uso do recurso da linguagem abstrata: a vara para alcançar a fruta não precisa estar presente, mas é *re-presentada*, isto é, torna-se presente pela palavra. Mais ainda: se o desafio da situação nova ultrapassa os recursos deixados pela tradição, o homem é capaz de, pelo pensamento, antecipar a ação futura, ou seja, inventar um instrumento.

A partir daí concluímos que as diferenças entre o homem e o animal não são apenas de grau, já que, enquanto o animal permanece inserido na natureza, o homem é capaz de transformá-la, tornando assim possível a cultura.

A transformação que o homem faz na natureza chama-se *trabalho*. O trabalho é a ação transformadora dirigida por finalidades conscientes. Nesse sentido, o castor, quando constrói um dique, ou o joão-de-barro, sua casinha, não estão de fato "trabalhando", pois esses atos não são deliberados, intencionais, nem movidos por finalidades conscientes, mas sim determinados pelo instinto e idênticos na espécie. Para o homem, ao contrário, o contato com a natureza só é possível quando mediado pelo trabalho.

A cultura é, portanto, o que resulta do trabalho humano: a transformação realizada pelos *instrumentos*, as *idéias* que tornam possível essa transformação e os *produtos* dela resultantes.

Ainda mais: a ação humana transformadora não é solitária, mas *social*, já que os homens, ao se relacionarem para produzir sua própria existência, desenvolvem *condutas sociais*, a fim de atender às necessidades do grupo.

4. Cultura e socialização

O processo de socialização se inicia por meio da ação exercida pela comunidade sobre os homens. É conhecida a história das meninas-lobo encontradas na Índia, em 1920, vivendo numa matilha. Seu comportamento em tudo se assemelhava ao dos lobos: andavam de quatro, comiam carne crua ou podre, uivavam à noite, não sabiam rir nem chorar. Só iniciaram o processo de humanização ao conviver com outras pessoas.

O mundo cultural é, dessa forma, um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra um mundo de valores dados, onde ela se situa. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar, correr, brincar, o tom de voz nas conversas, as relações sociais, tudo, enfim, se acha estabelecido em convenções. Até a emoção, que é uma manifestação espontânea, sujeita-se a regras que dirigem de certa forma a sua expressão. Basta observar como a nossa sociedade, ainda preocupada com uma visão estereotipada da masculinidade, vê com complacência o choro feminino e recrimina a mesma manifestação no homem.

É possível dizer então que a condição humana não resulta da realização hipotética de instintos, mas da assimilação de modelos sociais: o ser do homem se faz mediado pela cultura. Nem o ermitão consegue anular a presença do mundo cultural. A escolha de se afastar faz permanecer o tempo todo, em cada ato seu, a negação e, portanto, a consciência e a lembrança da sociedade rejeitada. Seus valores, mesmo colocados contra os da sociedade, situam-se também *a partir dela*. A recusa de se comunicar é ainda um modo de comunicação.

Por isso, a condição humana não apresenta características universais e eternas, pois variam as maneiras pelas quais os homens respondem socialmente aos desafios, a fim de realizar sua existência, sempre historicamente situada (ver Capítulo 11).

Uma tendência conservadora, no entanto, leva muitos a definirem sua própria cultura como a correta, estranhando os comportamentos de outros povos ou mesmo de segmentos diferentes em sua própria sociedade. Chegam a achar "naturais" certos atos e valores que se opõem a outros, considerados "exóticos".

O filósofo Montaigne, no século XVI, ao analisar a perplexidade dos europeus em relação aos costumes dos povos indígenas das terras recém-descobertas, já percebia o teor tendencioso das avaliações: "Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem aqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra". Mais adiante questiona o horror de muitos diante do relato de canibalismo dos selvagens, quando não causava igual espanto o costume dos religiosos de seu tempo de "esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos, ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé".

Aceitar as diferenças entre as culturas é importante para evitar o *etnocentrismo*, isto é, o julgamento de outros padrões (morais, estéticos, políticos, religiosos etc.) a partir de valores do seu próprio grupo. Esse comportamento geralmente leva à *xenofobia* (horror ao estrangeiro), que é uma forma de preconceito e caminho certo para o exercício da violência, pois a partir dela surgem determinados critérios de superioridade e inferioridade que justificam indevidamente a dominação de um grupo sobre outro.

5. Sociedade e indivíduo

A natureza modificada pelo trabalho humano não é apenas a do mundo exterior, mas também a da individualidade humana, pois nesse processo *o homem se autoproduz*, isto é, faz a si mesmo homem.

O autoproduzir-se humano se completa em dois movimentos contraditórios e inseparáveis: por um lado, a sociedade exerce sobre o indivíduo um efeito plasmador, a partir do qual é construída uma determinada visão de mundo; por outro, cada um elabora e interpreta a herança recebida na sua perspectiva pessoal.

É bem verdade que o teor dessas mudanças varia conforme o tipo de sociedade: no mundo contemporâneo de intensa urbanização, as alterações são muito mais velozes do que nas tribos indígenas ou nas comunidades tradicionais. Mesmo assim, não há sociedade estática: em maior ou menor grau, todas mudam, estabelecendo uma dinâmica que resulta do embate entre tradição e ruptura, herança e renovação.

A transformação produzida pelo homem pode ser caracterizada como um ato de liberdade, entendendo-se liberdade não como alguma coisa que é dada ao homem, mas como o resultado da sua capacidade de compreender o mundo, projetar mudanças e realizar projetos. Pelo trabalho o homem aprende a conhecer as próprias forças e limitações, desenvolve a inteligência, as habilidades, impõe-se uma disciplina, relaciona-se com os companheiros e vive os afetos de toda relação. Nesse sentido, dizemos que o homem se autoproduz, pois ele se modifica e se constrói a partir de sua ação. E nesse movimento tece sua liberdade.

O que foi dito um pouco antes a respeito da ação multiforme dos modelos sociais não contraria a relação estabelecida entre trabalho e liberdade. Isso se explica pelo fato de que, se, por um lado, há sempre a necessidade de um ponto de partida para que cada um possa se compreender — e esse solo é a herança social —, por outro, o ser do homem exige a superação daquilo que ele herda, numa constante recriação da cultura.

6. As três esferas da cultura

As relações que os homens estabelecem entre si para produzir a cultura se dão em diversos níveis que não se excluem, mas se complementam e se interpenetram. Apenas por questões didáticas costumamos separar e distinguir essas relações em:

- *relações de trabalho*, que são materiais, produtivas e caracterizadas pelo desenvolvimento das técnicas e atividades econômicas;
- *relações políticas*, ou seja, as relações de poder, que possibilitam a organização social e a criação das instituições sociais;
- *relações culturais* ou *comunicativas*, que resultam da produção e difusão do saber e deveriam pertencer ao âmbito das relações intencionais, reduto da subjetividade.

Nos capítulos que se seguem abordaremos não só as relações entre essas três esferas, como também as formas pelas quais uma pode predominar sobre as outras, produzindo muitas vezes efeitos perversos. Por exemplo, nas sociedades fortemente hierarquizadas e elitizadas, a produção e a difusão da cultura tornam-se restritas, constituindo privilégio de alguns. O mundo do

trabalho, por sua vez, também pode extrapolar seus limites, levando seus próprios valores para outros campos estritamente pessoais e afetivos e passando a "colonizá-los" indevidamente: quantos não vêem no casamento uma maneira rendosa de aumentar seu patrimônio?

7. Cultura e educação

Vimos, até aqui, que a cultura é uma criação humana: ao tentar resolver seus problemas, o homem produz os meios para a satisfação de suas necessidades e, com isso, transforma o mundo natural e a si mesmo. Por meio do trabalho instaura relações sociais, cria modelos de comportamento, instituições e saberes.

O aperfeiçoamento dessas atividades, no entanto, só é possível pela transmissão dos conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, permitindo a assimilação dos modelos de comportamento valorizados. É a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência material e espiritual.

A educação é, portanto, fundamental para a socialização do homem e sua humanização. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história.

Dropes

1

Se o homem não tem oportunidade de desenvolver e enriquecer a linguagem, torna-se incapaz não só de compreender o mundo que o cerca, mas também de agir sobre ele.

Na literatura, é belo (e triste) o exemplo que Graciliano Ramos nos dá com Fabiano, personagem principal de *Vidas secas*. A pobreza de vocabulário prejudica a tomada de consciência da exploração a que é submetido, e a intuição de sua situação não é suficiente para ajudá-lo a reagir.

Outro exemplo é apresentado pelo escritor inglês George Orwell no seu livro *1984*, em que, num mundo do futuro dominado pelo poder totalitário, uma das tentativas de esmagamento da oposição crítica consiste na simplificação do vocabulário levada a efeito pela "Novilíngua". Nesse processo, toda a gama de sinônimos é reduzida cada vez mais: pobreza no falar, pobreza no pensar, impotência no agir.

Se a palavra, que distingue o homem dos outros seres vivos, se encontra enfraquecida na sua possibilidade de expressão, é o próprio homem que se desumaniza.

2

Você sabe o que é *contracultura*? É a expressão que designa os diversos movimentos que eclodiram na década de 60, inicialmente nos EUA, espalhando-se em seguida para o resto do mundo. Esses movimentos reuniram pessoas das mais diversas ideologias, voltadas para a contestação dos valores da sociedade industrial, centrada na tecnocracia e no consumo. A contracultura tem como exemplos o movimento *hippie* e as "revoluções" estudantis mundiais, cuja expressão máxima foi o "Maio de 68" na França (ver leitura complementar 2).

3

A transformação das pessoas em animais como castigo é um tema constante dos contos infantis de todas as nações. Estar encantado no corpo de um animal equivale a uma condenação. Para as crianças e os diferentes povos, a idéia de semelhantes metamorfoses é imediatamente compreensível e familiar. Também a crença na transmigração das almas, nas mais antigas culturas, considera a figura animal como um castigo e um tormento. A muda ferocidade no olhar do tigre dá testemunho do mesmo horror que as pessoas receavam nessa transformação. Todo animal recorda uma desgraça infinita ocorrida em tempos primitivos. O conto infantil exprime o pressentimento das pessoas. (Adorno e Horkheimer)

Leituras complementares

1. [A experiência de Helen Keller]*

No desenvolvimento mental do espírito, é evidente a transição de uma forma a outra — de uma atitude meramente prática a uma atitude simbólica. Todavia, este passo é o resultado final de um processo lento e contínuo. Não é fácil distinguir as etapas individuais deste complicado processo pelos métodos usuais da observação psicológica. Existe, porém, outro caminho de se obter plena visão do caráter geral e da extraordinária importância dessa transição. A própria natureza, por assim dizer, realizou uma experiência capaz de projetar luz inesperada sobre o assunto em questão. Temos os casos clássicos de Laura Bridgman e Helen Keller, duas crianças cegas e surdas-mudas que, por meio de métodos especiais, aprenderam a falar. Embora estes casos sejam bem conhecidos e tenham sido tratados com freqüência na literatura psicológica, vejo importância em recordá-los mais uma vez por encerrarem, talvez, a melhor ilustração do problema geral de que nos ocupamos. A sra. Sullivan, professora de Helen Keller, registrou a data exata em que a criança realmente principiou a compreender o sentido e a função da linguagem humana. Cito-lhe as próprias palavras:

"Preciso escrever-lhe uma linha hoje cedo porque algo muito importante aconteceu. Helen deu o segundo grande passo em sua educação. Aprendeu que *tudo tem um nome*, e que *o alfabeto manual é a chave de tudo o que ela deseja saber.*

"(...) Hoje cedo, enquanto se lavava, ela quis saber o nome correspondente a 'água'. Quando quer saber o nome de alguma coisa, aponta para essa coisa e dá umas palmadinhas na minha mão. Soletrei 'á-g-u-a' e não pensei mais no assunto até depois do café (...) [Mais tarde] fomos à casa da bomba, e fiz que Helen segurasse sua caneca debaixo da bica, enquanto eu bombeava. Ao jorrar a água fria, enchendo a caneca, escrevi 'á-g-u-a' na mão aberta de Helen. A palavra, que se juntava à sensação de água fria que lhe escorria pela mão, pareceu sobressaltá-la. Deixou cair a caneca e quedou como que paralisada. Nova luz iluminou-lhe o rosto. Soletrou 'água' várias vezes. A seguir, inclinou-se até o solo e perguntou-lhe o nome, apontando para a bomba e para o caramanchão e, voltando-se de repente, perguntou o meu nome. Soletrei 'professora'. Durante a volta para casa, mostrou-se excitadíssima, e aprendendo o nome de todo objeto que tocava, de modo que, em poucas horas, havia acrescentado trinta palavras novas ao seu vocabulário. Na manhã seguinte, levantou-se como uma fada radiosa. Adejou de um objeto a outro, perguntando o nome de tudo e beijando-me alegremente. Tudo agora precisa ter um nome. Aonde quer que vamos, pergunta, ansiosa, os nomes das coisas que não aprendeu em casa. Espera, sôfrega, que os amigos soletrem e vive aflita por ensinar as letras a todas as pessoas que encontra. Abandona os sinais e a pantomima que antes empregava, uma vez que dispõe de palavras para substituí-los, e a aquisição de uma palavra nova lhe proporciona o mais intenso prazer. E notamos que seu rosto se torna cada dia mais expressivo."**

O passo decisivo que leva do uso de sinais e pantomimas ao uso de palavras, isto é, de símbolos, não poderia ser descrito de maneira mais notável.

(Ernst Cassirer, *Antropologia filosófica*, p. 62-64.)

2. Paris, 1968
A qualidade da vida cotidiana

A rebelião de maio-junho de 1968 foi um dos mais importantes acontecimentos que ocorreram na França desde a Comuna de Paris em 1871. Ela não só sacudiu as bases da sociedade burguesa na França, como levantou problemas e apresentou soluções de uma importância sem precedentes para a sociedade industrial moderna, merecendo ser estudada e discutida em profundidade pelos revolucionários de todo o mundo. A rebelião de maio-junho aconteceu num país industrializado e orientado para o consumo

* Os títulos entre colchetes são de nossa autoria; não constam, portanto, do texto original.

**Ver Helen Keller. Narrativa suplementar da vida e da educação de Helen Keller, In *The story of my life*, Nova Iorque, Doubleday, Page & Co., 1902—1903, p. 315 e ss.

— menos desenvolvido que os Estados Unidos, mas pertencendo basicamente à mesma categoria econômica. A revolta destruiu o mito de que a riqueza e os recursos da moderna sociedade industrial podem ser usados para neutralizar todas as formas de oposição revolucionária. Os acontecimentos de maio-junho demonstraram que as contradições e antagonismos do capitalismo não são eliminados pela estratificação e por formas avançadas de industrialismo, mas apenas transformados em forma e caráter.

O fato de que a revolta pegou a todos de surpresa, mesmo os mais sofisticados teóricos dos movimentos marxistas, situacionistas e anarquistas, ressalta a importância dos acontecimentos de maio-junho e suscita a necessidade de examinar as origens da inquietação revolucionária da sociedade moderna.

As inscrições que podiam ser lidas nos muros de Paris — "Poder para a imaginação", "É proibido proibir", "A vida sem tempos mortos", "Trabalho, nunca" — representam uma análise mais profunda dessas origens do que todos os volumes cheios de teorias herdadas do passado. A revolução revelou que chegamos ao fim de uma era e ao início de novos tempos. As forças que hoje motivam a revolução — pelo menos no mundo industrializado — já não são simplesmente a escassez e a necessidade material, mas também a *qualidade da vida cotidiana*, a *necessidade de liberação da experiência* e a *tentativa de controlar o próprio destino*.

Não importa que as inscrições dos muros de Paris tivessem sido feitas, no início, por uma pequena minoria. Por tudo o que vi até agora, parece claro que os *graffiti* (que hoje enchem vários volumes) incendiaram a imaginação de muitos milhares em Paris. Eles conseguiram expor a coragem/nervo revolucionário da cidade.

Um movimento majoritário espontâneo

A revolta foi um movimento majoritário no sentido de que fez um corte longitudinal por todas as camadas da sociedade francesa, envolvendo não apenas estudantes e operários, mas técnicos, engenheiros e funcionários em quase todos os níveis da burocracia estatal, industrial e comercial. Atingiu profissionais liberais e trabalhadores, intelectuais e jogadores de futebol, artistas de televisão e operários do metrô. Chegou a penetrar na força policial da cidade e é quase certo que afetou também a grande massa de soldados alistados no exército francês.

A rebelião foi iniciada basicamente pelos jovens. Ela começou entre os estudantes universitários e depois foi apoiada pelos jovens operários industriais, pelos jovens desempregados e pelos "jaquetas de couro" — a assim chamada delinqüência juvenil das cidades. Deve-se salientar especialmente a participação dos estudantes de segundo grau e dos adolescentes que freqüentemente demonstraram mais coragem e determinação do que os seus colegas universitários. Mas a revolta afetou os mais velhos também: funcionários burocráticos, trabalhadores braçais, técnicos e profissionais. Embora tivesse sido catalisada pelos revolucionários conscientes, especialmente por grupos de afinidade anarquista, de cuja existência ninguém suspeitava nem mesmo vagamente, o fluxo, o movimento de rebelião foi espontâneo. Ninguém incitou à revolta, ninguém chegou a organizá-la e também ninguém conseguiu controlá-la.

(Murray Bookchin, O anarquismo pós-escassez, in George Woodcock, *Os grandes escritos anarquistas*, Porto Alegre, L&PM, 1981, p. 235-237.)

Atividades

Questões

1. Explique em que sentido os conceitos de *cultura*, *trabalho* e *educação* são inseparáveis, isto é, um não pode ser compreendido sem o outro.
2. Faça um comentário crítico da epígrafe do capítulo, aplicando os conceitos aprendidos.
3. Caracterize e distinga esses dois tipos de atos: uma aranha tecendo a teia e um chimpanzé subindo em um caixote para alcançar uma banana.
4. Comente: "Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre-de-

obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro" (Karl Marx).

5. Explique por que o etnocentrismo leva ao preconceito e este, à violência.
6. Indivíduo e sociedade: em que medida são pólos inseparáveis, mas ao mesmo tempo distintos?

Análise de texto

A partir da leitura complementar 1, responda às questões de 7 a 9.

7. Qual foi a descoberta levada a efeito por Helen Keller e relatada por sua professora Anne Sullivan?
8. Qual é a comparação feita por Cassirer entre essa descoberta e o nascimento da cultura humana?
9. Que papel importante nesse processo é representado pela professora?

Com base no texto *Paris, 1968* (leitura complementar 2), responda às questões de 10 a 12.

10. Herança e ruptura são dois aspectos inseparáveis da expressão da cultura. Como esses pólos estão explicitados no texto em questão?
11. Segundo o autor, quais os principais fatores desencadeantes dos movimentos de protesto?
12. As críticas feitas à sociedade contemporânea ainda são pertinentes? Justifique sua resposta.

Redação

Tema: Analise as características da sociedade que você considera importante manter e outras que gostaria de mudar. Use argumentos para justificar seus pontos de vista.

2 As relações de trabalho

Como um professor que mal prepara as aulas, que não lê um livro por ano, que vive insatisfeito com seu trabalho e seu salário pode fazer desabrochar na criança o *amor* pela leitura, a *paixão* do saber, a *ética* do trabalho e o *interesse* pela política?

(Barbara Freitag)

1. O trabalho como práxis

Para designar a atividade própria do homem, distinta da ação animal, costuma-se usar a palavra *práxis*, conceito que não se identifica com a noção de prática propriamente dita, mas significa *união dialética da teoria e da prática*. Chamamos de *dialética* a relação entre teoria e prática porque não existe anterioridade nem superioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade. Ou seja, uma não pode ser compreendida sem a outra, pois ambas se encontram numa constante relação de troca mútua.

Como práxis, qualquer ação humana é sempre carregada de *teoria* (explicações, justificativas, intenções, previsões etc.). Também toda teoria, como expressão intelectual de ações humanas já realizadas ou por realizar, resulta da *prática*. Convém ainda entender a práxis dentro de um contexto social, pois as ações se realizam entre homens.

Ora, talvez você esteja se perguntando se é assim mesmo que funciona o trabalho na sociedade em que vivemos, pois percebe, ao contrário, que algumas profissões são predominantemente teóricas, enquanto outras se reduzem a formas rudimentares de trabalho manual.

Mais ainda, lembrando o capítulo anterior, no qual foi destacada a importância do trabalho como marca distintiva entre o homem e o animal, entre cultura e natureza, talvez cause estranheza a relação estabelecida entre trabalho e liberdade, uma vez que, com certeza, não é essa a realidade encontrada na história da humanidade nem no dia-a-dia de cada um.

Aliás, a concepção de trabalho sempre esteve ligada a uma visão negativa, que implica obrigação e constrangimento. Na Bíblia, Adão e Eva vivem felizes até que são expulsos do Paraíso e Adão é "condenado" ao trabalho com o "suor do seu rosto", cabendo a Eva também o "trabalho" do parto.

A palavra *trabalho* vem do vocábulo latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus ao qual eram atados os condenados e que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar. Assim, vemos na própria etimologia da palavra a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta.

É apenas aparente, no entanto, a contradição entre o que foi dito anteriormente e a realidade dos fatos. O trabalho é condição de liberdade desde que o trabalhador não esteja submetido a constrangimentos externos, tais como a exploração, situação em que deixa de buscar a satisfação das suas necessidades para realizar aquelas que lhe foram impostas por outros. Quando isso ocorre, o trabalho torna-se inadequado à humanização: trata-se do *trabalho alienado*.

2. Trabalho e alienação

E o que é *alienação*?

O verbo *alienar* vem do latim *alienare*, "afastar, distanciar, separar". *Alienus* significa "que pertence a outro, alheio, estranho". Alienar, portanto, é tornar alheio, é transferir para outrem o que é seu.

Quando em uma sociedade aparecem segmentos dominantes que exploram o trabalho humano — como nos regimes de escravidão, de servidão — ou ainda quando, para sobreviver, o indivíduo precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário, estamos diante de situações em que o homem *perde a posse daquilo que ele produz*. O produto do trabalho é *separado*, *alienado* de quem o produziu.

Com a perda da posse do produto, o próprio homem não mais se pertence: não escolhe o horário, o ritmo de trabalho, nem decide sobre o salário; não projeta o que vai ser feito, sendo comandado de fora, por forças estranhas a ele. Com a alienação do produto, o próprio homem também se torna alienado, deixando de ser o centro ou a referência de si mesmo.

Veremos, a seguir, como a alienação se manifesta na sociedade industrializada e, mais recentemente, na chamada *sociedade pós-moderna*, e também como tudo isso repercute no projeto de uma educação que esteja preocupada com a formação do homem para o trabalho e para a cidadania.

3. A sociedade industrial

Ao analisar a práxis humana, constatamos que ela supõe um "trabalho material", cujo resultado é a produção dos bens materiais. Para tanto, o homem antecipa a ação por meio do pensamento, criando idéias, teorias, que seriam na verdade o resultado de um "trabalho não-material", ou seja, o trabalho intelectual.

Desde o início da civilização, no entanto, sempre que na sociedade são criadas relações hierárquicas, dá-se a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Com isso, aqueles que se ocupam com o trabalho intelectual tendem a desprezar as atividades manuais, enquanto os trabalhadores braçais, ao assumir essa "inferioridade" imposta, deixam de ter clareza teórica suficiente a respeito de sua prática, mantendo-se presos a uma atividade tão intensa e tão dividida que a reflexão se torna quase impossível.

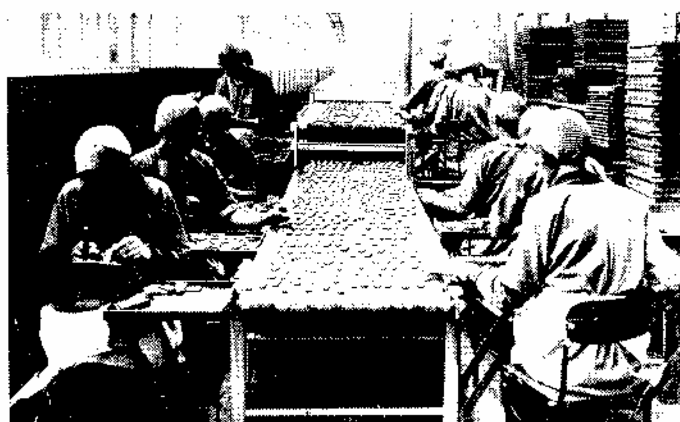
Como o trabalhador não realiza ele mesmo a reflexão sobre o seu fazer, acolhe sem críticas as formas de pensar vigentes na sociedade, elaboradas por sua vez pelos grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretivas. Essas idéias dizem respeito aos conhecimentos, valores, normas de ação, e são disseminadas pelos meios mais diversos — inclusive a escola — e aceitas pela maioria (ver próximo capítulo).

A situação torna-se mais crítica com o desenvolvimento do sistema capitalista, a partir do nascimento das fábricas, nos séculos XVII e XVIII. Os trabalhadores sofrem uma mudança radical em relação aos hábitos adquiridos nas manufaturas, nas quais a atividade era até então predominantemente doméstica.

Com o surgimento das fábricas — em que os trabalhadores se agrupam em grandes galpões e se submetem a um ritmo de trabalho cada vez mais intenso — acentua-se a dicotomia concepção x execução do trabalho, ou seja, o processo de separação entre aqueles que concebem, criam, inventam o que vai ser produzido e aqueles que são obrigados à simples execução do trabalho.

Taylorismo: "racionalização" do trabalho?

Com o desenvolvimento do sistema fabril, dá-se a agravante introdução do sistema parcelado de produção, tornando a execução do trabalho mais mecânica e mais fragmentada. Essa divisão



Nesta foto de 1926, as operárias de uma indústria de biscoitos são submetidas ao sistema taylorista de trabalho parcelado, que tinha por objetivo economizar tempo e aumentar a produtividade.

é intensificada no início do século XX, quando Henry Ford introduziu o sistema de linha de montagem na indústria automobilística.

Essas inovações geralmente são vistas como sinais do progresso do homem e das exigências incontornáveis da tecnologia. No entanto, é preciso considerar o caráter desumano do processo, na medida em que, ao manipular a maneira de trabalhar, atinge o homem como ser capaz de liberdade.

A expressão teórica do processo de trabalho parcelado é levada a efeito por Frederick Taylor (1856-1915) que estabelece os parâmetros do método científico de racionalização da produção, conhecido, daí em diante, como *taylorismo*.

Esse sistema, que visa aumentar a produtividade e economizar tempo, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, foi implantado com sucesso e logo extrapolou os domínios da fábrica, atingindo outros tipos de empresa, os esportes, a medicina, a escola e até a atividade da dona-de-casa.

O taylorismo pretende ser uma forma de racionalização do trabalho porque permite melhor previsão e controle de todas as fases de produção. Para tanto, o *setor de planejamento* se desenvolve, tendo em vista a necessidade de se estabelecer os diversos passos da execução do trabalho.

A necessidade de planejamento faz surgir uma intensa *burocratização*. Os burocratas são especialistas na administração de coisas e de homens, atividade que parece ser exercida com objetividade e racionalidade. No entanto, essa imagem de neutralidade e eficácia da organização, como se ela tivesse por base um saber desinteressado e simplesmente competente, é ilusória. Na verdade, a burocracia resulta numa técnica social de dominação.

Vejamos por quê. Não é fácil submeter o operário a um trabalho rotineiro, irreflexivo, repetitivo, reduzido a gestos estereotipados. É de se esperar que, se o sentido de uma ação não é compreendido e se o produto de um trabalho não reverte para quem o executou, seja bem difícil conseguir o empenho de uma pessoa em qualquer tarefa.

Para contornar a dificuldade, o taylorismo substitui a coação visível, típica da violência direta do antigo feitor de escravos, por exemplo, por formas mais sutis de dominação, que tornam o operário dócil e submisso: as ordens de serviço vindas do setor de planejamento são impessoalizadas, não aparecendo mais com a face de um chefe que oprime, pois se acham diluídas na organização burocrática. Com isso, a relação entre dirigentes e dirigidos não é direta, sendo intermediada por ordens internas vindas de diversos setores.

A eficiência torna-se um dos principais critérios dos negócios, fazendo com que a competição por níveis cada vez maiores de produção seja estimulada por intermédio de distribuição de prêmios, gratificações e promoções. Isso gera a "caça" aos postos mais elevados, o que, por um lado, dificulta a solidariedade entre os empregados e, por outro, identifica-os com os interesses da empresa.

A ordem burocrática limita a espontaneidade, a iniciativa e, portanto, a liberdade dos indivíduos, submetendo-os a uma homogeneização em nome do controle e da eficiência. É como se as pessoas fossem destituídas de individualidade, imaginação, desejos e sentimentos. Como agravante, na sociedade totalmente administrada os critérios de produtividade e desempenho tornam-se predominantes e invadem territórios, tais como a vida familiar e afetiva, que passam a ser impregnados pelos valores antes restritos ao mundo do trabalho.

Essas reflexões nos colocam diante dos efeitos perversos da técnica, que, apresentada de início como libertadora, tem gerado uma ordem tecnocrática opressiva, na qual o homem não é um fim, mas sempre um meio para se atingir qualquer outra coisa que se ache fora dele.

Vale lembrar também que o taylorismo serviu de orientação para a tendência tecnicista que na década de 60, sobretudo no período da ditadura, foi predominante na educação brasileira (ver Capítulo 18).

4. A sociedade pós-moderna: a revolução da informática

Com o advento da cibernética, ou seja, a partir da revolução da informática e da generalização do uso de computadores, a sociedade contemporânea sofreu uma mudança que alterou significativamente as relações de trabalho. Passou a haver a predominância do setor de serviços (terciário),

envolvendo atividades tanto das áreas de comunicação e informação como de comércio, finanças, saúde, educação, lazer etc.

O cotidiano do homem se transforma, passando a ser marcado pela automação em todas as esferas, de tal modo que, na era da reprodução técnica, a máquina constitue o intermediário constante entre o homem e o mundo.

No campo das comunicações, a realidade se transformou em *simulacro*, ou seja, cada vez mais os meios tecnológicos de comunicação *simulam* a realidade. O mundo tornado "espetáculo" se manifesta na reconstituição de um rosto segundo as informações obtidas a partir de um crânio, na "construção" antecipada de um novo modelo de carro ou ainda na onipresença da TV nos lares, permitindo assistir à Guerra do Golfo sem sair da poltrona.

O simulacro intensifica e embeleza o real, que se torna "hiper-real" e, portanto, mais atraente. Basta ver como nas propagandas a cerveja ou o hambúrguer parecem mais saborosos ainda. Ou como os *scuds* norte-americanos caindo em Bagdá mais parecem inofensivos clarões iluminando a noite...

As conseqüências dessa superexposição de imagens é que tudo se transforma em *show*, em entretenimento, na sua apresentação sedutora. O resultado, porém, é muitas vezes a *ilusão de conhecimento*, a atenção flutuante, o conhecer por fragmentos, sem que haja um momento para a integração das partes e a reflexão sobre as informações recebidas. Trata-se, enfim, de um desafio para o professor, cujo trabalho teórico contraria o fluxo frenético e feito em partículas do *video-clip*...

No mundo do trabalho, com a ampliação do setor de serviços, é desfocada a tradicional oposição entre o proprietário da fábrica e o proletário, segundo a clássica representação marxista. Cada vez mais as empresas são controladas por administradores, os tecnoburocratas. Tudo isso pode dar a ilusão de que a máquina livra o homem do duro conflito patrão-empregado, libera o seu tempo para outras atividades, mais prazerosas, criando ainda a expectativa da possibilidade de melhor distribuição das riquezas.

O que ocorre, no entanto, é o aparecimento de mecanismos de exploração menos evidentes, já que a autonomia dos executivos tem como pano de fundo controlador o grande capital das multinacionais, concentrando renda e impedindo que a distribuição da riqueza seja feita de forma homogênea.

A esse mundo da opulência, da tecnologia avançada, contrapõe-se grande parte do globo, relegada à miséria e à fome. Mesmo nas camadas que conquistam privilégios a nova organização acentua as características de individualismo, que levam à atomização e dispersão das pessoas, desenvolvendo uma cultura hedonista (de busca do prazer imediato) e narcísica (egocêntrica, com perda do sentido coletivo da ação humana).

Ao mesmo tempo (e contraditoriamente), o processo de massificação pelos meios de comunicação impede que seja feita uma abordagem menos superficial das questões humanas mais vitais, justamente aquelas que permitiriam a discussão das formas de alienação.

Como se vê, o avanço da tecnologia não exclui a possibilidade de modos de vida alienados. O que nos interessa, no entanto, é menos incutir uma visão pessimista da realidade do que reforçar o papel denunciador de toda educação, como primeiro momento para a mudança.

5. Professores como mão-de-obra alienada?

Os riscos de alienação que ameaçam os profissionais em geral no mundo contemporâneo atingem também os professores, profissionais que desenvolvem um tipo de trabalho intelectual, ou *trabalho não-material*, muito peculiar. Enquanto, por exemplo, para os intelectuais que produzem obras de arte e livros, a obra de pensamento se encontra separada de quem a produziu, no caso do professor não existe essa separação, já que seu trabalho se desenvolve durante o ato mesmo de se produzir.

A esse respeito, diz o professor Saviani: "A aula é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo"[1].

1. *Pedagogia histórico-crítica*, primeiras aproximações, p. 23.

Justamente nesse contato com o aluno é que poderia ser inculcada a ideologia e a alienação, o que foi amplamente enfatizado por muitos autores que estudaram a escola como reprodutora do sistema vigente (ver Capítulo 20). Nesse sentido, mesmo quando imbuídos de boas intenções, os professores estariam repassando a seus alunos valores que precisariam na verdade ser revistos e criticados.

Assim, embora saibamos que a ação do professor pode gerar um espaço de renovação e crítica, é preciso reconhecer que esses teóricos alertaram para riscos com os quais devemos nos preocupar.

Sem estender o assunto — que será retomado no Capítulo 15 —, é bom lembrar que esses riscos persistem, sobretudo, na atuação desligada do contexto em que se vive, quando predominam práticas despolitizadas e esvaziadas de conteúdo ético. Também favorece a alienação a rotinização do trabalho, quando se mergulha na repetição enfadonha de fórmulas e se permite o prevalecimento de registros e controles burocráticos, esquecendo-se das situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua.

Além disso, há o risco de se sucumbir à racionalidade tecnocrática — típica do taylorismo —, em que é diminuída a autonomia do professor: a legislação é aprovada sem a participação efetiva do profissional da educação e muitas vezes o planejamento dos cursos é feito externamente, com "pacotes" de materiais curriculares que transformam o professor em simples executor de um projeto.

6. Trabalho e escola

Dentre os inúmeros desafios da escola diante da problemática do trabalho, vamos destacar apenas alguns.

A escola é ela mesma um local de trabalho e, como tal, oferece serviços profissionais à coletividade; nesse sentido, pertence ao setor terciário e sofre as influências da sociedade em que está inserida. Por exemplo, a escola transmite as idéias e valores que justificam as práticas sociais vigentes e, na medida em que não consegue assimilar extensos segmentos de possíveis estudantes, acaba excluindo-os da apropriação da herança cultural.

Apesar de pertencer ao mundo do trabalho, a escola deve dar condições para que se discuta criticamente a realidade em que se acha mergulhada. Ou seja, para exercer sua função com dignidade, precisa manter a dialética herança-ruptura: ao transmitir o saber acumulado, deve ser capaz de romper com as formas alienantes, que não estão a favor do homem, mas contra ele.

Para tanto, cabe ao profissional do ensino denunciar a alienação e a ideologia, a invasão dos parâmetros do trabalho no mundo afetivo, identificar o que está a serviço da democracia ou em oposição a ela. Em suma, é importante a ação do educador na recuperação do universo de valores em um mundo marcado pela "racionalidade técnica", pelo mito do progresso e pelo superdimensionamento do especialista.

Por outro lado, dentre as diversas tarefas que lhe são atribuídas, a escola deve formar o jovem para o trabalho. Como fazê-lo em uma sociedade marcada ainda pela divisão? Nossa escola não é unitária. Ao contrário, é dualista, já que para a elite é oferecida uma escola de boa qualidade intelectual, enquanto para a classe trabalhadora resta a educação elementar, geralmente de má qualidade, com rudimentos de alguma técnica profissionalizante, sem a necessária teorização.

Se consideramos que o trabalho é uma práxis, no sentido de não separar a teoria da prática, pólos indissolúveis, é perversa a continuidade desse tipo de dicotomia. O desafio está em criar uma escola em que o trabalho ocupe um lugar de importância: que não esteja ausente nos cursos de "formação" nem se reduza ao adestramento profissional nos chamados "profissionalizantes". Naqueles falta a prática, nestes, a teoria.

É preciso que todos os alunos, sem distinção, sejam iniciados na compreensão dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo contemporâneo e que saibam avaliar criticamente os fins a que se destina o trabalho, bem como as conseqüências dele decorrentes.

Uma das soluções possíveis para se oferecer uma escola de boa qualidade estaria na exigência da aplicação adequada dos recursos do governo, e, além disso, no esforço conjunto de educadores e do próprio povo. Ou seja, cabe também à sociedade civil buscar meios e inventar caminhos para conseguir uma escolarização em

que o conteúdo dos estudos seja, acima de tudo, a prática social vigente. Só assim as pessoas teriam uma compreensão teórica cada vez mais ampla dessa prática, o que as ajudaria a explicá-la melhor, a justificá-la ou não e a orientar suas ações no sentido de modificá-la segundo suas necessidades.

Nessa direção têm importante papel os intelectuais a serviço da melhor organização do povo (ver leitura complementar e o Capítulo 4).

Dropes

1

As organizações de educadores vão assumir um caráter mais nitidamente sindical justamente no período em que a concepção tecnicista tende a predominar. (...) Portanto a expressão "sindicato dos trabalhadores da educação" surge nesse período e a razão disso está no fato de que os trabalhadores da educação, ou melhor, os profissionais da educação, passam a se sentir em condição muito semelhante à dos trabalhadores em geral, os trabalhadores da produção material. (Dermeval Saviani)

2

O Centro para um Futuro para Todos, uma Organização Não-Governamental suíça, calcula que o mundo conta hoje com 157 biliardários, cerca de 2 milhões de milionários e 1,1 bilhão de habitantes cuja renda é inferior a US$ 1 por dia. (*Folha de S. Paulo*, 5 fev. 1995, p.1-8)

3

Eu uma vez os vi sepultando uma criança morta / Em uma caixa de papelão / Isso é verdade e não esqueço / Sobre a caixa havia um carimbo: / "Companhia General Electric / O progresso é nosso melhor produto". (De um poeta da Guatemala)[2]

Leitura complementar

[Os professores como intelectuais]

Ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência. Esta é uma questão crucial porque, ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem para integrar pensamento e prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos. Assim compreendidos, os docentes não serão vistos como "meros executores profissionalmente equipados para realizar qualquer objetivo que lhes seja colocado. Ao invés disso, devem ser definidos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial a valores do intelecto e ao desenvolvimento do poder crítico dos jovens" (Scheffler).

Além disso, ao se compreender os professores como intelectuais, é possível a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que le-

2. Apud Corinne Kumar-D'Souza. O vento do sul: em direção a novas cosmologias, in *As mulheres e a construção dos direitos humanos*, publicação do Cladem (Comitê Latino-Americano para a Defesa dos Direitos da Mulher).

gitimam as práticas sociais que separam, de um lado, conceitualização, projeto e planejamento e, de outro, os processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização.

(Henry Giroux, *Escola crítica e política cultural*, p. 21-22.)

Atividades

Questões

1. Em que sentido dizemos que o trabalho é uma práxis?
2. Sob que aspectos a concepção taylorista do trabalho se choca com a noção de práxis?
3. Analise uma característica marcante da sociedade pós-moderna.
4. Qual é a importância da educação no mundo da realidade como simulacro?

Análise de texto

Com base no dropes 2, responda às questões de 5 a 7.

5. O autor se refere à concepção tecnicista. Consulte o Capítulo 18 para identificar o período em que ela se torna vigente no Brasil.
6. O texto se refere a uma identificação entre os trabalhadores em geral e o professor, uma vez que estão igualmente submetidos às técnicas tayloristas. Explique isso e critique essa situação.
7. Qual é a importância dos sindicatos na luta dos profissionais da educação?
8. Estabeleça uma comparação entre os dropes 2 e 3.

Leia o texto abaixo e responda às questões de 9 a 11.

No final de *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire relata o depoimento de uma mulher residente em um *conventillo* (cortiço) de Santiago do Chile, após uma discussão típica proposta pelo seu famoso método de alfabetização de adultos: "Gosto de discutir sobre isto, porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo".

9. A partir do texto, como pode ser discutida a relação pensar-fazer?
10. Em que sentido é significativo o fato de se tratar de uma moradora de cortiço?
11. Paulo Freire implantava seu método de alfabetização no Nordeste brasileiro quando foi exilado para o Chile, após o golpe de 1964. Tendo em vista o texto acima, justifique o temor que tal método pode ter provocado nas elites conservadoras brasileiras.

Com base no texto complementar, responda às questões 12 e 13.

12. Em que medida podemos considerar que os professores são intelectuais e, ao mesmo tempo, que sua atividade é uma práxis?
13. Compare o teor desse texto com a epígrafe que abre o capítulo e explique por que eles se completam.

Redação

Tema 1: Na sociedade tecnocrática, é preciso recuperar a sabedoria.
Tema 2: Limites e possibilidades do trabalho do professor.

3 As relações de poder

A gente fica pensando: o que é que a escola ensina, meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é.
(Fala do lavrador mineiro "Ciço", segundo Carlos Rodrigues Brandão)

1. A política

Quando falamos em *política*, é comum as pessoas imaginarem um espaço externo à sua vida cotidiana e que diz respeito ao Estado e aos políticos profissionais que estariam encarregados das decisões relativas à administração da cidade.

Essa imagem da política é, no entanto, típica das sociedades autoritárias, em que as pessoas estão acostumadas a ser tuteladas e a não interferir de maneira eficaz nos rumos da coletividade. Tanto isso é verdade que muitos consideram que apenas certas pessoas estão investidas de *poder* (têm capacidade de agir, de produzir efeitos) e, por isso, decidem, mandam, restando à maioria apenas a obediência.

Ora, o poder não é uma coisa que se tem, mas uma *relação* ou um conjunto de relações por meio das quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos. É uma relação porque ninguém *tem* poder, mas é dele *investido por outro*: trata-se de uma ação bilateral.

Nesse sentido, todos nós, como *cidadãos*, ou seja, pertencentes à cidade, deveríamos ter o direito (e o dever!) de participar do jogo político, tomando conhecimento dele (não permanecendo alienados), vigiando para não haver abuso do poder e buscando formas de interferir nas decisões. Em outras palavras, os cidadãos também têm poder e devem aprender a exercê-lo.

A verdadeira democracia é de fato uma *policracia* (de *poly*, muito, e *cracia*, poder), porque nela o poder não está centrado em um indivíduo nem em uma classe dirigente, mas distribuído em inúmeros focos de poder. Só assim é possível gerar uma sociedade pluralista e transparente, aberta às discussões, ao conflito de opiniões, e em que se aceitam pensamentos divergentes.

Talvez você acredite que isso pode gerar uma confusão total, em que ninguém se entenderia. Ao contrário, é preciso partir da idéia de que a educação para a cidadania dá destaque ao interesse público e à convivência em grupo. Assim, o principal instrumento de disputa do cidadão passa a ser não mais a violência, mas as palavras, o discurso fundado nas artes da persuasão, buscando o consenso.

Evidentemente, chegar a esse estágio não é fácil: a democracia exige longo aprendizado e se sujeita a percalços de toda espécie. Veja-se, por exemplo, o caminho percorrido pelos brasileiros na década de 90. Malrefeitos de um longo período de ditadura, caracterizado pela censura e pela perseguição aos dissidentes (com prisões, tortura e morte), enfrentamos os escândalos do governo Collor sem passividade.

Ao contrário, a imprensa, os órgãos de defesa da cidadania, a Igreja, toda a sociedade civil se uniu na mesma indignação e acompanhou (e exigiu) que fosse feita justiça. O *impeachment* do presidente foi um ato decidido pelos políticos do Congresso, legítimos representantes dos cidadãos, escolhidos por votação, mas sem dúvida a atuação popular influenciou a decisão final.

Depois disso, em inúmeras situações, igualmente se fez sentir a participação da sociedade civil: nos escândalos da comissão do orçamento, na exigência de lisura e transparência quanto à origem das verbas de campanha eleitoral, na necessidade de controle da destinação do dinheiro público, e assim por diante.

O saldo político dessas interferências tem sido sem dúvida positivo, apesar das "idas e vin-

das" do processo. Embora nem sempre se tenha conseguido atingir os objetivos buscados, é importante saber que os cidadãos não assistem passivamente à corrupção e à dilapidação do patrimônio público, e um número cada vez maior de pessoas começa a exigir "ética na política".

2. Diversos sentidos de *ideologia*

O que percebemos com tudo isso é que a política, embora não se confunda com as atividades do homem comum (na vida familiar, no trabalho, no lazer etc.), na verdade permeia *todas* as atividades humanas o *tempo todo*. E, se não estivermos atentos e acreditarmos que podemos permanecer *apolíticos*, isto é, à margem das decisões, certamente nos tornaremos vítimas passivas da ação dos maus políticos.

A pretensa neutralidade justifica a política vigente. O homem despolitizado compreende mal o mundo em que vive e é manipulado por aqueles que estão no poder. Pois, se ocupam o poder à revelia dos interesses da maioria e podem nele se manter pela força, outras vezes o recurso usado é mais sutil e a submissão é conseguida pelo consentimento.

Nas sociedades divididas, os grupos privilegiados predominam sobre os demais e geralmente se mantêm pelo prestígio, isto é, seus valores são aceitos, dando a aparência de que se vive em uma sociedade una e harmônica, movida por interesses comuns e não-divergentes.

No entanto, há uma diferença entre o consenso obtido após discussão e exposição das divergências, típico da democracia, e o consentimento que resulta da ignorância dessas diferenças. Neste último caso, estamos nos referindo a uma das formas perversas de exercício do poder, que é a *ideologia*.

Há vários significados para a palavra *ideologia*. Em sentido amplo, é o *conjunto de idéias*, *concepções* ou *opiniões* sobre algum ponto sujeito a discussão. É uma *teoria*, uma organização sistemática dos conhecimentos destinados a orientar a prática, a ação efetiva. Nesse sentido, cada um tem uma ideologia que o ajuda a decidir, por exemplo, onde estudar, que profissão escolher e a respeito do que é certo ou errado.

Sob esse mesmo aspecto, ao analisar a ideologia a respeito das concepções políticas, as pessoas podem ser classificadas conforme suas adesões a um ou outro partido. A ideologia é uma espécie de "cimento" que une as pessoas de determinado grupo, fazendo-as defender interesses comuns e elaborar projetos de ação. E, se toda sociedade é plural, seria saudável que fosse permeada por concepções de mundo diferentes. Esse pluralismo tão enriquecedor não deveria ser cerceado em nome dos interesses de grupos divergentes.

É bom lembrar o que foi dito no início do capítulo: a essência da democracia está na tolerância, que permite a coexistência de ideologias diferentes. Quando não se aceitam os conflitos de idéias, está-se a um passo da violência.

Foi assim no período da ditadura, quando órgãos como o DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social) exigiam "atestados ideológicos", a fim de verificar se não se estava diante de adeptos da ideologia marxista, considerada na época "perigosa à segurança nacional". Conforme o resultado, as pessoas eram consideradas "subversivas".

Há ainda um outro sentido para *ideologia*, no qual se enfatiza o aspecto pejorativo, isto é, a ideologia como conjunto de idéias e concepções sem fundamento, mera análise ou discussão oca de idéias abstratas que não correspondem a fatos reais.

3. Um conceito restrito de *ideologia*

O conceito de *ideologia*, utilizado neste capítulo foi inicialmente elaborado pelo filósofo e cientista social Karl Marx, que viveu no século XIX. Atualmente este conceito está incorporado ao pensamento político e econômico, sendo utilizado até por teóricos não-marxistas, tal a sua fecundidade na compreensão das relações de poder.

Para Marx, as idéias e normas de ação que permeiam a sociedade são decorrentes da economia, isto é, resultam da maneira pela qual os homens se relacionam para produzir sua existência. Com isso, ele contraria a concepção vigente de que "as idéias movem o mundo" e que "os grandes homens fazem a história". Para Marx, o movimento da história se faz a partir das contradições existentes no seio da sociedade.

Invertendo o processo, Marx considera que as idéias derivam das condições históricas reais vividas pelos homens ao estabelecerem as relações de produção, isto é, ao se organizarem por meio da divisão social do trabalho. Segundo ele, toda atividade intelectual (mito, religião, moral, filosofia, literatura, ciência etc.) e todas as normas (morais, jurídicas etc.) passam a ser compreendidas como derivadas das condições materiais de produção da existência.[1]

Para exemplificar: a moral e o direito feudais podem ser compreendidos a partir do modo de produção feudal; por sua vez, ao instaurar o capitalismo, a burguesia passará a defender valores morais e normas jurídicas diferentes daqueles da nobreza feudal, buscando novos modelos teóricos que justifiquem sua ação.

Ora, a aceitação da transformação social seria relativamente fácil caso as novas idéias, decorrentes das mudanças econômicas, fossem lentamente assimiladas. Mas isso significa superar os antigos valores, o que acarretaria a perda dos privilégios da classe que se encontra no poder. Por isso ela luta ainda durante muito tempo para manter seus valores, como se eles fossem eternos e imutáveis. No período de reação ao novo, o segmento que deseja manter o *status quo* assume atitudes conservadoras ou reacionárias, em oposição ao grupo progressista.

Assim, durante séculos, a burguesia lutou contra o feudalismo até conseguir superá-lo, utilizando-se, no final do processo, do recurso da revolução (por exemplo a Revolução Gloriosa, na Inglaterra, e a Revolução Francesa). A partir de então, consolidada sua hegemonia, a própria burguesia universaliza seus valores, considerando as idéias defendidas por sua classe válidas para todos os segmentos sociais.

Os ideais de "igualdade, liberdade e fraternidade" da Revolução Francesa, no entanto, não foram estendidos aos trabalhadores, que enfrentavam situações cada vez mais difíceis de sobrevivência. No século XIX, a jornada de trabalho era de 14 a 16 horas, em locais muitas vezes insalubres.

Atualmente, embora tenham ocorrido melhoras como resultado das conquistas sindicais, persiste o fenômeno da alienação (ao qual já nos referimos no Capítulo 2), agravado por problemas tais como o parcelamento do trabalho e a exclusão do acesso aos bens produzidos. No mundo do capital, o produto é sempre mais importante do que o homem, sendo ele desumanizado, tornado coisa, "coisificado".

4. Função da ideologia

No entanto, nem sempre o trabalhador tem clareza da situação na qual se encontra, pois a ideologia faz com que não perceba a exploração de que é vítima. A ideologia é o conjunto de representações e idéias, bem como de normas de conduta, por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira, considerada por ele correta e "natural".

Assim, não percebe que essas representações e normas convêm à classe que detém o poder na sociedade. Essa percepção da realidade é ilusória, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais.



Dilbert, Scott Adams, in *Folha de S. Paulo*, 28 jun. 1995

1. Ver, no Capítulo 20, os conceitos de *infra-estrutura* e *superestrutura*.

A função da ideologia é, pois, ocultar as diferenças de classe, facilitando a continuidade da dominação de uma classe sobre outra. A ideologia assegura a coesão entre os homens e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, em nome da "vontade de Deus", do "dever moral" ou simplesmente como decorrentes da "ordem natural das coisas".

É interessante observar que não se trata de uma mentira inventada pelos indivíduos da classe dominante para subjugar a outra classe. Também eles sofrem a influência da ideologia, o que lhes permite exercer como natural sua dominação e considerar universais os valores pertencentes à sua classe. Os missionários que acompanhavam os colonizadores às terras conquistadas, por exemplo, certamente não percebiam o caráter ideológico de sua ação ao implantar uma religião e uma moral estranhas às do povo dominado. Ao contrário, estavam convencidos do valor dessa tarefa.

5. Características da ideologia

Ouvimos com freqüência a frase "O trabalho dignifica o homem". É bom lembrar que a afirmação não é falsa, pois, como vimos nos capítulos anteriores, o trabalho é de fato o que faz o homem se tornar homem e o distingue do animal, mas soa ideológica quando considerada fora do contexto histórico concreto em que os homens trabalham, mascarando situações de exploração.

O trabalho alienado não dignifica, mas degrada o homem, porque, além de retirar dele o fruto de sua produção, reduz suas possibilidades de crescimento. Quando a característica pervertida do trabalho não é reconhecida, esse ocultamento beneficia não o trabalhador, já prejudicado, mas aqueles que se ocupam com as atividades menos penosas.

Portanto, a frase acima, a princípio verdadeira, pode se tornar ideológica quando ocultar a situação concreta de exploração e descrever uma realidade abstrata, universal, lacunar e invertida.

Explicando melhor, a ideologia tem por características:

• a *abstração*: na medida em que não se refere ao concreto, mas ao *aparecer social*. Um exemplo: a "idéia de trabalho" aparece desvirtuada da análise histórica concreta das condições nas quais certos tipos de trabalho brutalizam o homem, em vez de enobrecê-lo (como o operário na linha de montagem);

• a *universalização*: pela qual as idéias e valores do grupo dominante são estendidos a todos; por exemplo, mesmo tendo interesses divergentes, o empregado adota os valores do patrão como sendo também os seus;

• a *lacuna*: há "vazios", "partes silenciadas" que não podem ser ditas, sob pena de desmascarar a ideologia; por exemplo, quando dizemos que o salário paga o trabalho, permanece oculto o fato de que o valor produzido pela força de trabalho é maior do que o recebido, sendo a diferença apropriada pelo capitalista (é o que Marx denominava *mais-valia*);

• a *inversão*: ao explicar a realidade, o que é apresentado como *causa* é na verdade *conseqüência*; por exemplo, se o filho de um operário não consegue melhorar seu padrão de vida, o insucesso é considerado resultante de sua incompetência, quando na verdade esta é *efeito* de outras *causas*, tais como as condições precárias (de saúde, educação etc.) a que se acha submetido: ele joga um "jogo de cartas marcadas", e as possibilidades de melhora não dependem dele.

Dessa forma, a ideologia "naturaliza" a realidade, escondendo o fato de que a existência humana só é produzida pelo próprio homem e só pode ser alterada por ele: não é "natural" que haja ricos e pobres, nem que exista a separação entre trabalho intelectual e braçal, nem que alguns estejam destinados ao mando e outros, à obediência.

A divisão e a hierarquia instauradas na sociedade justificam a priorização das idéias sobre a prática (ao contrário da concepção de práxis, que estabelece uma relação dialética entre elas). Daí decorre a aceitação de que a classe que "sabe pensar" controla as decisões e manda, enquanto a outra "não sabe pensar" e, portanto, executa e obedece.

6. Ideologia e educação

É muito comum se pensar que a educação é *apolítica*, a escola é um espaço *neutro*, uma ilha isolada das divergências da sociedade e um canal *objetivo* de transmissão da cultura universal.

Sem dúvida é uma imagem ilusória. A escola é política e, como tal, reflete inevitavelmente os confrontos de força existentes na sociedade. Se esta se caracteriza por classes antagônicas, a escola certamente refletirá os interesses do grupo dominante. Basta rever a história da educação para perceber como a escola sempre serviu ao poder, não oferecendo oportunidades iguais de estudo a todos, indistintamente (ver Capítulo 8, sobre educação popular).

Além disso, a escola transmite padrões de comportamento, bem como idéias e valores. Ora, esses modelos, divulgados como "universais e abstratos", geralmente não são tão universais assim, pertencendo a um determinado segmento social.

Na década de 70, muitos intelectuais desenvolveram as teorias crítico-reprodutivistas (ver Capítulo 20), que denunciam a escola por disseminar a ideologia e reproduzir o *status quo*. Mesmo não concordando com a radicalidade dessas posições, é preciso reconhecer muitos acertos nas suas análises.

Num rápido esboço do papel ideológico da educação, vamos abordar o problema sob três aspectos: quanto às teorias pedagógicas, quanto ao plano legal e quanto à prática educativa.

Caráter ideológico das teorias pedagógicas

Se levarmos em conta o conceito de práxis, toda teoria se acha indissoluvelmente ligada à prática. Portanto, qualquer teoria da educação deveria partir do exame rigoroso e sistemático dos problemas existentes na realidade, a fim de definir os objetivos e meios que orientarão a atividade comum intencional.

Quando uma teoria pedagógica desenvolve-se à margem dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais do seu tempo, corre o risco de tornar-se ideológica. Utilizando conceitos abstratos, eternos e imutáveis, deslocadas da situação histórica em que se inserem, repete artifícios pelos quais os valores dominantes são impostos.

O homem é um ser em processo cujo pensar e agir estão condicionados pela maneira segundo a qual ele produz sua existência, de modo que nenhuma teoria pedagógica pode partir de conceitos dados *a priori*, ou seja, antes de serem examinadas as condições de sua existência concreta.

Dessa forma, não é possível trabalhar com categorias atemporais, como *natureza humana*, *infância em si* ou *família em si* (ver Capítulo 6). Segundo as teorias que partem dessas noções, a educação seria um processo de "atualização" daquilo que o homem possui "em potência" (o que pode ser, mas ainda não é), donde se conclui que haveria uma essência humana válida em todos os tempos e lugares, cabendo à educação tornar presente, "trazer à tona" o que existe em germe em cada um.

Tal procedimento torna-se ideológico ao desprezar o fato de que a educação é um fenômeno social, não sendo possível separar teoria da educação e realidade social. A sociedade não é um aglomerado de indivíduos, cada um deles "desabrochando", trazendo à tona o que era "em potência". A educação promove a *construção da personalidade social* e, por isso, não se desvincula da situação concreta em que se insere.

Não convém, por exemplo, analisar a crise da adolescência como "natural", resultante do eterno conflito entre gerações, pois há sociedades nas quais nem sequer existe o fenômeno da adolescência, e outras em que os conflitos são de teor muito diferente: basta comparar o adolescente do campo e o da cidade; o burguês e o proletário; ou ainda o jovem da década de 40 e o dos explosivos anos mutantes de 60!

Legislação e ideologia

É impossível criar uma legislação eficaz para a educação sem ter como suporte uma teoria pedagógica cujo rigor possa superar a compreensão empírica do fenômeno. Apoiando-se nessa teoria, a solução para os problemas surge de forma intencional, coerente e não-fragmentada, ultrapassando o nível prático-utilitário do senso comum.

O professor e educador paulista Dermeval Saviani analisa, em importante trabalho, o caráter precário da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/61), decorrente da não utilização de uma teoria que possibilitasse a construção de um verdadeiro sistema educacional brasileiro.[2]

Para Saviani, não podemos falar em *sistema* educacional brasileiro, e sim em *estrutura*. A estrutura é caracterizada por ausência de

2. *Educação brasileira*: estrutura e sistema.

planos, assistematicidade da ação, inexistência de projetos claramente expostos, ou seja, é algo que aí está, que o homem deixou de fazer ou fez sem o saber.

Se não existe uma teoria explícita subjacente, a ação perde a intencionalidade, a unidade e a coerência, mas não deixa de ser orientada pelos valores vigentes, expressos pelos interesses dos grupos dominantes. E eis aí de novo a ação silenciosa da ideologia. Pois o Direito, como toda elaboração da consciência humana, reflete as condições estruturais da sociedade em um determinado momento histórico, e as leis, sendo feitas pela elite, vêm em defesa dos seus valores.

Por isso, ao examinar o texto de uma lei, é preciso ler nas entrelinhas, analisar o contexto em que se insere, a fim de descobrir as relações de interesse que se acham por trás, no processo da sua gestação.

Voltemos ao exemplo da Lei de Diretrizes e Bases. A partir do primeiro projeto de lei, datado de 1948, esta lei seguiu um longo caminho. Embora fosse inicialmente um texto progressista, foi sancionado apenas em 1961, tornando-se ultrapassado para a época em que entrou em vigor, já que era outra a sociedade brasileira de então. Além disso, a lei refletiu os conflitos entre tendências opostas, sobretudo entre liberais defensores da escola pública e a ala conservadora dos católicos, que reivindicava a subvenção do Estado para a rede particular do ensino. Este mesmo conflito reaparece na discussão da Constituição de 1988, que manteve a destinação dos recursos a certos tipos de instituição (ver dropes do Capítulo 8).

Se é preciso examinar os interesses subjacentes à elaboração e aprovação de uma lei, também é importante avaliar sua eficácia, pois vários fatores interferem na sua aplicação. Ao ampliar a obrigatoriedade do ensino primário de quatro para oito anos, a LDB não considerou as condições de infra-estrutura existentes, o que não permitiu que este dispositivo da lei saísse do papel.

Prática educativa e ideologia

Dentre os recursos utilizados na prática educativa, vamos destacar o *livro didático*, que, assim como os outros recursos, não pode ser considerado um veículo neutro, objetivo, mero transmissor de informações. Estudos realizados sobre os livros didáticos de 1º grau[3] constatam muitas vezes sua utilização ideológica, sobretudo quando mostram à criança uma realidade estereotipada, idealizada e deformadora.

Os textos ideológicos transmitem uma visão de *trabalho* que iguala todos os tipos de profissão, ocultando o fato de que muitas pessoas são submetidas a atividades árduas, alienantes. Mostram uma sociedade una e harmônica, na qual cada um cumpre o seu papel como um destino a que não se pode fugir e ao qual se deve conformar. A impressão que se tem é de que a riqueza e a pobreza fazem parte da natureza das coisas, não sendo resultado da ação dos homens. Resta aos pobres a paciência e, aos ricos, a generosidade.

A *família*, apresentada sem conflitos, aparece com papéis bem definidos: o pai tem a função de provedor; a mãe é a "rainha do lar"; se a criança não for atenciosa e obediente, isso é mostrado como um desvio que precisa ser corrigido: a empregada, geralmente negra, é feliz por ser "quase" alguém da família. "Mundo sem preconceito, em que as raças se irmanam..." Além disso, as situações vividas, bem como o ambiente em que se desenrolam, refletem invariavelmente a realidade de um segmento mais próspero da sociedade, muito diferente do modo de viver da maioria da população escolar, pertencente às classes desfavorecidas.

A *pátria* merece páginas de ingênua exaltação, sendo retratada como um país ilusório, grande e rico, ou pelo menos "o país do futuro". Fica por conta do leitor investigar o que é dito, nos livros didáticos, sobre a escola, sobre o trabalho no campo, sobre o índio, sobre a moral etc.

Também a abordagem das *disciplinas do currículo* adquire, muitas vezes, um caráter ideológico. O ensino de história, por exemplo, torna-se ideológico quando se restringe à seqüência cronológica dos fatos, sem a análise da ação das forças contraditórias que agem na sociedade. A aparente neutralidade e a ausência de interpretação ocultam e impedem a expressão do discurso dos vencidos ou dos dominados. Além disso, é típico desse processo apresentar a história como resultado da ação dos "grandes homens". Dessa forma, a

3. Ver Bibliografia final: U. Eco, M. Lourdes D. Nosella, A. L. Faria.

abolição da escravatura é vista sob a ótica dos brancos e os bandeirantes são "heróis" que expandem as fronteiras brasileiras à custa das populações indígenas (aliás, no "faroeste" americano o mocinho não vence sempre os "ferozes" índios?).

A ênfase dada à geografia física, em detrimento da geografia humana, reflete a preocupação positivista, que despreza o fato de ser o homem o construtor do seu *habitat*. Com isso se oculta que a ação exercida sobre a natureza significa também uma ação sobre os homens, o que recoloca a questão do poder e do controle político do espaço geográfico.

Tomamos apenas os exemplos da história e da geografia, mas uma análise deste tipo pode ser feita com relação a qualquer disciplina do currículo.

Embora não tenham necessariamente objetivo didático, os livros de *literatura infantil*, são utilizados com freqüência em sala de aula, como auxiliares no processo de aprendizagem. É muito comum encontrarmos viés ideológico nessa produção, preocupada com o enquadramento da criança nos padrões convencionais de comportamento, do que decorre o caráter moralizante do seu conteúdo. Além disso, existe o reforço dos preconceitos com relação ao negro, ao índio, à mulher e à criança, mostrados como seres passivos e necessitados de orientação e controle externos.

A *organização escolar* pode exercer um papel ideológico na medida em que a rígida hierarquia exige o exercício do autoritarismo e da disciplina estéril, que educam para a passividade e a obediência. A excessiva burocratização desenvolve o "ritual de domesticação", que vai desde o controle da presença em sala de aula, as provas, até a obtenção do diploma. Se lembrarmos o que foi dito no item anterior sobre estrutura e sistema, é fácil compreender que qualquer organização só tem sentido enquanto mantiver viva a reflexão sobre os objetivos que orientam sua ação. Caso contrário, degenera em exigência puramente formal. E o formalismo da prática gera a burocracia estéril e autoritária.

7. A contra-ideologia

Se considerássemos apenas o que foi dito até agora, restaria uma visão pessimista da educação e uma nítida sensação de impotência diante dessa situação. É preciso superar essa posição imobilista. Para isso, vamos explicitar o que seria um *discurso não-ideológico*.

Retomemos os conceitos analisados no início do capítulo: o discurso ideológico é abstrato e lacunar, faz uma análise invertida da realidade e separa o pensar e o agir, a fim de manter privilégios e a dominação de uma classe sobre outra. O discurso não-ideológico deve contrapor, então, uma crítica que revele, denuncie a contradição interna, que se acha oculta. É esse o papel da teoria, que não se confunde com a ideologia, pois está encarregada de desvendar os processos reais e históricos que dão origem à dominação, enquanto a ideologia visa justamente ocultá-la.

A teoria estabelece uma relação dialética com a prática, uma relação de reciprocidade e simultaneidade, não uma relação hierárquica, como no discurso ideológico, que considera a teoria superior e anterior à prática.

Aplicando o conceito de dialética à educação, podemos ver que uma teoria educacional não determina autoritariamente e *a priori* o que deve ser feito, mas parte da análise dos fatos e deve para eles retornar, a fim de agir sobre eles, mantendo viva a relação entre o pensar e o agir. Por isso, toda teoria educacional autêntica vem sempre acompanhada de forma reflexiva e crítica pela filosofia, cuja função é "explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas"[4]. O papel da filosofia como crítica da ideologia é importante, pois rompe as estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação.

Nessa perspectiva, a escola não é compreendida como isolada da realidade nem como pura reprodução da realidade social. E, se a escola não é a alavanca transformadora da realidade, como pensavam os *escolanovistas*, tampouco é totalmente manipulada pelo poder, como pensavam os crítico-reprodutivistas. É preciso descobrir, a partir de suas limitações, as reais possibilidades de transformação qualitativa da escola, a fim de que ela possa desenvolver um discurso contra-ideológico.

4. Dermeval Saviani, *Educação*: do senso comum à consciência filosófica, p. 30.

8. Educar para a cidadania

Como proceder a essa mudança, tendo em vista inúmeras dificuldades e entraves?

A tarefa é árdua, mas não impossível. Sem dúvida exige tempo, paciência e um esforço contínuo levado a efeito em inúmeros setores diferentes: que se abram "ágoras" de discussão, espaços de expressão que funcionem como microrrevoluções.

A salutar exigência de ética na política deve, por coerência, se estender às relações de trabalho, à vida familiar e ao lazer, não apenas enquanto discussão, mas também na busca de formas de atuação. Afinal, dissemos que democracia é policracia: pois que aumentem os focos nos quais possamos exercer nossa cidadania.

Sem dúvida, precisamos exigir do Estado o cumprimento de suas obrigações, bem como vigiar sua execução. Mas isso não é suficiente. É revelador de uma tendência paternalista permanecer na dependência exclusiva da boa vontade e da ação dos governos. Até porque a alternância freqüente daqueles que são eleitos para ocupar os cargos públicos gera constantes mudanças de orientação ideológica, tornando caótica a administração pública.

As organizações de pais, de mestres, de alunos, os sindicatos, ou seja, os agrupamentos progressistas saídos da sociedade civil é que poderão exercer uma vigilância e fazer pressão para que a escola se transforme em um espaço de mudança. Mesmo que nessa situação existam contradições, pois na sociedade civil também se organizam grupos retrógrados e conservadores, que tentam manter a ordem vigente — e, portanto, a ideologia —, é estimulante o exercício do poder disseminado entre os cidadãos.

Nessa linha de atuação têm se destacado no mundo inteiro as chamadas organizações não-governamentais (ONGs), responsáveis por significativas mudanças em diversos setores, tais como o recuo na construção de usinas atômicas, a revisão do processo de construção de grandes usinas hidrelétricas, que provocam graves prejuízos ecológicos, bem como na luta pelos direitos humanos, contra o arbítrio do poder, e assim por diante. No Brasil, surgiram durante o movimento contra a ditadura militar e têm provocado a conscientização e a mobilização dos cidadãos.

Na educação há muito que fazer. Temos de lutar por êxitos parciais que, no conjunto, se tornem significativos: adequada aplicação das verbas públicas, melhor formação de professores competentes e politizados, remuneração condigna do corpo docente, escolas bem equipadas, classes pouco numerosas, desmistificação na abordagem das disciplinas, leitura crítica dos textos e do próprio mundo.

Dropes

1

Ao fazer do texto um objeto de investigação intelectual, tal análise coloca o leitor não como um consumidor passivo, mas como um produtor ativo de significados. Em vista disto, o texto não é mais investido de uma essência de autoridade, esperando para ser traduzido ou descoberto. Ao contrário, sua essência não está mais provida de um *status* sacerdotal, como uma sabedoria doada. Ao invés disso, o texto torna-se um conjunto de discursos, constituído por um jogo de significados contraditórios. (Henry Giroux)

2

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo. (Roland Barthes)

Leituras complementares

1. Fragmentos de textos didáticos de 1º grau

Lúcia trabalha comigo há vinte anos. Faz parte da família (...). Lúcia sabe que vovó Lica e Beto gostam dela. Por isso, Lúcia é uma preta feliz.

* * *

Este Brasil que eu amo

Brasil enfeitado de verde-amarelo, / no campo, no mato, no rio, / no mar e lá na montanha. / Brasil namorado chamando outras raças / para amar e criar a raça mais linda de todo este mundo.

* * *

Ordem e Progresso

O brinco na orelha / As frutas na fruteira / No braço, a pulseira / O prato na prateleira / O grilo na grama / O travesseiro na cama / Cada coisa em seu lugar / É preciso colocar.

* * *

Piero vai visitar o avô na fundição... [O avô diz para o netinho:] — Eu também, Piero, entrei por curiosidade na fundição quando era menino. E me pareceu tudo tão bonito... que aqui fiquei. É belo amar o trabalho que a gente faz. Estou velho e ao bom Deus só peço uma coisa: quero ficar aqui, na fundição, até o último dia dos meus dias. E vovô levantou os olhos para o céu, em direção às estrelas.

* * *

História de duas camponesas que voltam para casa com a cesta cheia de ervas. Uma canta feliz e a outra, de cara amarrada, pergunta-lhe por que está tão contente, apesar do duro serviço. Ela responde que colocou na cesta uma planta que a ajuda a não sentir o cansaço: (...) Pois bem, a planta milagrosa que deveríamos sempre ter conosco, para sentir menos cansaço, para suportar as penas, para trabalhar calmamente é... é... a paciência!

* * *

Debaixo de sol ou chuva / o papai vai trabalhar / para dar todo conforto / ao nosso querido lar.

Papai trabalha para sustentar a casa e mamãe trata do lar, do marido e dos filhos.

(Extraídos de Maria de Lourdes Nosella, *As belas mentiras*, e de Umberto Eco, *Mentiras que parecem verdades*.)

2. [O conceito de desabrochar]

O pensamento pedagógico comum considera, mais ou menos implicitamente, que a educação deve permitir à criança realizar-se, desabrochar, tornar-se plenamente ela mesma. Desabrochar! Pensamos ter dito tudo, ser modernos e liberais, quando proferimos essa grande palavra. Mas o que é que isso quer dizer, desabrochar? É nos sentirmos bem em nossa pele, no trabalho, nas relações com os outros? Mas não podemos, então, falar de desabrochamento sem levar em consideração a realidade econômica, social e política. Não desabrochamos no abstrato. Sentimo-nos bem ou mal neste ou naquele tipo de situação e de relação, e o desabrochamento pressupõe condições concretas e sociais de realização. Não desabrocho quando trabalho na linha de montagem, num compasso infernal, numa fábrica barulhenta, desumanizada, fria e fétida. Não desabrocho quando devo suportar todo o dia os humores de um chefe de escritório atrabiliário. Não desabrocho quando estou fechado numa escola-caserna sem interesse. Não desabrocho quando devo suportar cotidianamente as gritarias de meus quatro filhos num apartamento de sala e quarto. Mas desabrocho quando faço um trabalho que me interessa, quando encontro pessoas que me agradam, quando tenho tempo para me dedicar a meus filhos num ambiente agradável. Quando apenas nos contentamos em falar de desabrochamento, somos vítimas de um dos conceitos mais ideológicos que a pedagogia jamais produziu.

(Bernard Charlot, *A mistificação pedagógica*, p. 58.)

Atividades

Questões

1. Explique por que o poder não é algo que se *tem*, mas uma *relação*.
2. O que é ideologia e qual a sua função?
3. Em que sentido a teoria se distingue da ideologia? Como cada uma delas se relaciona com a prática?
4. O que é necessário para que uma teoria pedagógica não seja ideológica?
5. Explique por que o conteúdo das frases a seguir é ideológico. Faça referência a características da ideologia, a fim de fundamentar sua resposta.
- A educação é um direito de todos.
- Isto é legal, portanto justo e legítimo.

6. Como é possível superar o destino da escola de ser simples reprodutora do sistema?

Pesquisa

7. Faça um levantamento de alguns livros didáticos (ou de literatura infantil) e identifique as eventuais características ideológicas. Se os livros selecionados não forem desse tipo, explique por que não são ideológicos.

Análise de texto

Leia o texto a seguir e responda às questões de 8 a 10.

A vida social é feita de conflitos tanto quanto de cooperação, e unicamente as sociedades mortas ou as sociedades que camuflam as divergências por trás de uma harmonia e uma unidade abstratas entre pessoas abandonam o conflituoso. Pedagogicamente, isso significa que a educação deve ser preparação, ao mesmo tempo, para a cooperação e para a luta, e que é preciso devolver seus direitos à agressividade. (...) Evidentemente, o conflito deve ser social e pedagogicamente codificado e não desembocar na violência e na lei da selva. (Bernard Charlot)

8. Explique em que sentido o conflito é uma das dimensões constitutiva das relações humanas.
9. Qual é a tarefa pedagógica diante da realidade do conflito?
10. Em que circunstâncias o conflito assume características negativas e perigosas?

Leia o texto a seguir, a respeito da Lei de Diretrizes e Bases, e responda às questões 11 e 12.

Quais os objetivos da educação brasileira? A lei não os define. É verdade que o Título I trata "Dos fins da educação". Mas os sete pontos aí enunciados são de tal modo gerais e vagos que podem ser adotados por qualquer país do mundo. Isto não quer dizer que os objetivos da educação no Brasil não possam ser definidos de modo geral; eles devem, no entanto, ser formulados não em abstrato, mas para a Educação Brasileira, de vez que se trata de uma Lei de Diretrizes e Bases da *Educação Nacional*. Sem objetivos claros, também os meios adequados não puderam ser previstos. (Dermeval Saviani)

11. Ter como base uma teoria da educação é importante para a definição de uma legislação eficaz?
12. Em que sentido a inexistência da teoria pode transformar a lei em um instrumento ideológico?
13. Em que se assemelham os dropes 1 e 2?
14. Com base nos textos didáticos de 1º grau selecionados para a leitura complementar, analise a ideologia subjacente a eles.
15. A partir do texto de Bernard Charlot, explique quando o conceito de *desabrochar* adquire um sentido ideológico.

Redação

Tema: O milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração, a escola como universo preservado, ilhéu de pureza, à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo. (Georges Snyders)

4 As relações culturais

> Nenhuma arte é casual ou rudimentar: é expressão plena de um desejo de beleza.
>
> (Antonio Candido)

> A cultura operária carece da escola não para se renegar, mas para se realizar.
>
> (Georges Snyders)[1]

1. Os bens culturais

No Capítulo 1 aprendemos que *cultura*, no *sentido amplo* e antropológico, é tudo que o homem faz, seja uma produção material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura resulta do esforço humano para construir sua existência, e é isso que caracteriza os diversos agrupamentos humanos, permitindo distinguir por exemplo a cultura nhambiquara da cultura grega.

Podemos também considerar o conceito de cultura, em um *sentido estrito*, como a produção intelectual de um povo, expressa nas produções filosóficas, científicas, artísticas, literárias, religiosas, em resumo, nas suas manifestações espirituais. Nesse sentido, pessoas ou grupos se ocupam com diferentes formas de expressão cultural (o artista, o escritor, o filósofo, o cientista, e assim por diante).

No sentido estrito, destaca-se a ênfase dada à representação simbólica que o homem faz da realidade, construída por meio do conhecimento e da valoração. É justamente pela educação que os bens simbólicos podem ser transmitidos, avaliados e transformados.

É justo pensar que esses bens deveriam estar disponíveis para todos, tanto na fase de reprodução e inovação quanto na de consumo e fruição. No entanto, tal não acontece nas sociedades divididas em classes, em que é nítida a separação entre trabalhadores intelectuais e manuais. Esses últimos geralmente são excluídos do acesso aos bens culturais e, quando deles se apropriam, prevalece o consumo da cultura dominante. Já vimos que daí deriva a classificação que separa os "cultos" dos "incultos".

Geralmente é considerado inculto aquele que não participa do saber da elite. Porém, se o homem se define na medida em que é capaz de produzir cultura, não existe homem inculto. Acontece que, nas sociedades em que predominam relações de dominação, as pessoas do povo são impedidas de elaborar criticamente a sua própria produção cultural.

Essas distorções levam a uma outra, também muito comum: a idéia de que se *tem* cultura, ou seja, o conhecimento é um benefício que pode *ser dado*, e o homem culto seria aquele que *tem posse* de conhecimentos, não se levando em conta o dinamismo da cultura e a sua dupla dimensão de construção e ruptura. Na verdade, a cultura tem duas perspectivas, a do *ter* e a do *ser*. Segundo Luís Milanesi, "há um processo contínuo na esfera cultural, tornando o *ter* e o *ser* uma unidade com duas faces: a segunda é a que leva à invenção do discurso e a ser sujeito da própria vida, e a primeira permite a alimentação contínua desse processo através da posse possível de todos os registros do discurso dos homens de todos os tempos"[2].

2. Os diversos tipos de cultura

A classificação dos tipos de cultura é difícil de ser estabelecida e com freqüência leva a distorções e mal-entendidos. Como não vivemos em uma so-

1. O contexto de onde foi retirada a citação se encontra no Capítulo 23, "Teorias progressistas", pp. 214-215.
2. Luís Milanesi, *A casa da invenção*, p. 139.

ciedade homogênea, qualquer produção cultural está sujeita a avaliações que dependem da posição social do grupo no qual ela surge.

Por isso, quando contrapomos, por exemplo, "cultura de elite" e "cultura popular", já estamos emitindo juízos de valor: a cultura de elite seria superior porque refinada, elaborada, ao passo que a cultura popular seria inferior por se tratar de expressão ingênua e não-intelectualizada.

Outra confusão está em se identificar cultura de elite (que na verdade é a cultura erudita) com produção da classe dominante. De maneira geral, isso se deve ao pressuposto de que a verdadeira cultura é a produzida pela elite. Quando se fala de conhecimento, despreza-se o saber popular para se valorizar apenas a ciência; ao se tratar da técnica, exalta-se a mais refinada tecnologia; ao se referir à arte contemporânea, pensa-se nas pinturas de Picasso; e, quando se volta a atenção para a arte popular, é para considerá-la de forma depreciativa, como arte menor ou produção exótica e objeto de curiosidade.

Apesar das dificuldades, propomos didaticamente a seguinte divisão: cultura erudita, cultura popular, cultura de massa e cultura popular individualizada.

A cultura erudita

A *cultura erudita* é a produção elaborada, acadêmica, centrada no sistema educacional, sobretudo na universidade, também conhecida como cultura de elite, por ser produzida por uma minoria de intelectuais das mais diversas especialidades (escritores, artistas em geral, cientistas, tecnólogos).

Com a cultura erudita, são produzidas as *obras-primas* que revolucionam os diversos campos do saber e da ação, como as descobertas científicas, os novos modos de pensar, as técnicas revolucionárias, as grandes obras literárias ou artísticas em geral, enfim, produtos humanos que provocam "cortes" na maneira de pensar e agir e que, por isso, se tornam *clássicos*.

Esse tipo de produção cultural é erudito por exigir maior rigor na sua elaboração, sendo, por isso mesmo, uma produção elitizada, acessível a um público restrito (tanto na sua produção como na fruição). Afinal, supõe-se que a maioria não está interessada em física quântica, alta filosofia ou música clássica nem se encontra apta a compreender essa produção sem longo preparo para tal.

O que se pode criticar é um tipo de exclusão externa, que seleciona de antemão os privilegiados que terão acesso a essa produção cultural, quando na verdade a possibilidade de escolha deveria estar garantida a qualquer um, independentemente de suas posses.

A cultura popular

O conceito de *cultura popular* é complexo, devido às razões já expostas. De maneira geral, consiste na cultura anônima produzida pelo homem do campo, das cidades do interior ou pela população suburbana das grandes cidades.

No sentido mais comum, a cultura popular é identificada ao *folclore*, que constitui o conjunto de lendas, contos, provérbios, práticas e concepções transmitidos oralmente pela tradição. O risco desse enfoque está em tomar o folclore como realidade pronta e acabada, quando na verdade toda cultura é dinâmica, estando em constante transformação. Aliás, a vitalidade da cultura popular permite absorver e reelaborar as inúmeras influências de outros costumes, como, por exemplo, as que resultam do contato do mundo rural com o urbano, ou do impacto da tecnologia e da cultura de massa.

Esse modo estático de ver o folclore é também perigoso por gerar comportamentos inadequados à apreciação dessa cultura. Alguns a ignoram ou desprezam como vulgar, não-original, monótona, repetitiva — inferior, em relação à cultura de elite —, e outros podem apreciá-la como manifestação do pitoresco e do exótico, o que resulta na sua apropriação para o "espetáculo": veja-se o folclore para turismo, em que as práticas são adaptadas, "maquiadas", estandardizadas e, assim, tornadas adequadas para consumo.

A tentativa de preservar e estimular a produção da cultura popular não é tarefa fácil. Até os bem-intencionados, que reconhecem os riscos da manipulação cultural em uma sociedade dividida e sujeita à ideologia, podem resvalar em um autoritarismo inconsciente. Recaem no *populismo* ao tentar tutelar a produção dita popu-

lar, desenvolvendo uma postura assistencialista e protetora, típica do intelectual "iluminado" que "sabe o que é melhor" para a população, o que de certa forma infantiliza o povo, ao qual ele atribui imaturidade e passividade, como se precisasse ser dirigido.

Por isso foi controvertida a ação de alguns grupos, sobretudo na década de 60 (ver dropes 2 e 3), que visavam a conscientização dos segmentos desfavorecidos da população.

O filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) também reconhecia que a classe trabalhadora, da maneira como é obrigada a viver, não tem condições de elaborar sua própria visão de mundo, contraposta à ideologia dominante. Isso não significa que o homem comum não tenha um sistema de opiniões, mas, ao contrário, as pessoas ocupadas com as atividades do cotidiano possuem formas de pensar e agir que se manifestam de maneira fragmentada, confusa e, às vezes, até contraditória. A esse estádio do saber chamamos *senso comum*.

Cabe ao intelectual organizar esse saber, conferindo-lhe rigor lógico. A originalidade do pensamento de Gramsci está em reconhecer a necessidade que tem o povo de formar *seus próprios intelectuais*, a fim de elaborar a consciência de classe. Para o filósofo italiano, a classe trabalhadora necessita de *intelectuais orgânicos*, ou seja, aqueles que, oriundos do próprio povo, sejam capazes de elaborar de forma erudita o saber difuso do homem comum.

A cultura de massa

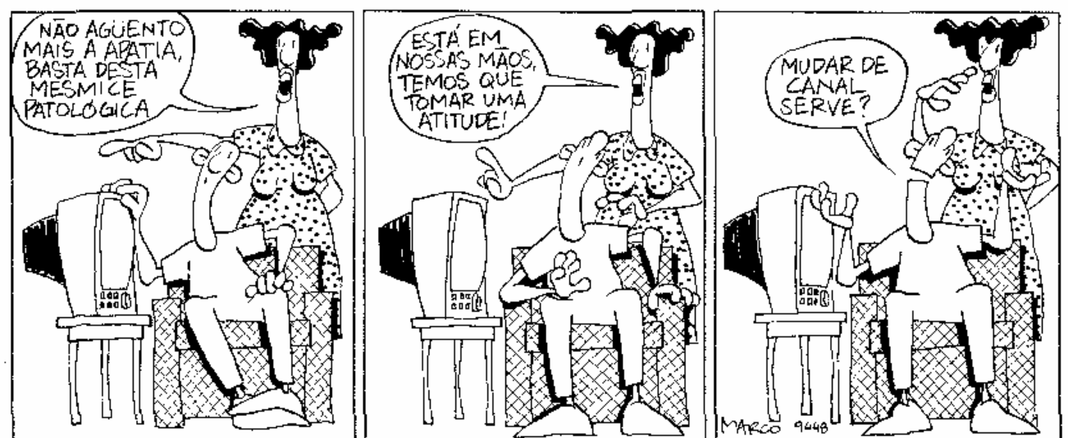
A *cultura de massa* resulta dos meios de comunicação de massa, ou *mass media*[3]. São considerados meios de comunicação de massa o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, a imprensa, as revistas de grande circulação, que atingem rapidamente um número enorme de pessoas pertencentes a todas as classes sociais e de diferente formação cultural.

Essa cultura, distinta da erudita e da popular, começa a surgir após a Revolução Industrial, quando a ascensão da burguesia torna mais complexa a vida urbana. Aparece, então, uma produção cultural que não é propriamente folclórica, mas produzida por grupos profissionais (como empresários de circo e de teatro popular; editores de publicações periódicas etc.).

A partir do século XIX o processo é intensificado com o aparecimento do jornal, no qual o romance-folhetim, precursor das atuais telenovelas, é publicado em episódios fragmentados. No século XX, com o desenvolvimento dos meios eletrônicos de comunicação, acentua-se o ritmo das mudanças.

A grande alteração está no produtor cultural — que não é individual nem anônimo —, mas verdadeiras equipes formadas por inúmeros especialistas, o que lembra a fragmentação do trabalho típica da nossa sociedade.

Ao contrário da cultura popular, a cultura de massa é produzida "de cima para baixo", impõe padrões e homogeneíza o gosto por meio do po-



Classe e Mídia, Marco, in *Jornal do Brasil*, Caderno TV, 26 nov. 1994.

3. *Mass media*: do inglês *mass*, "massa", e do latim *media*, "meios". Costuma-se pronunciar "mídia", que é a forma americanizada de ler o latim.

der de difusão de seus produtos. Em linhas gerais, é também uma produção estandardizada, visando ao passatempo, ao divertimento e ao consumo.

Tais afirmações mereceriam alguns reparos, já que, se generalizadas, se tornariam preconceituosas e discriminadoras. Acha-se acesa ainda a polêmica em torno da natureza e das conseqüências da cultura de massa. Em um livro conhecido, *Apocalípticos e integrados*, o italiano Umberto Eco discute as duas tendências dos intelectuais diante desse fenômeno: os *apocalípticos* denunciam a cultura de massa como forma de alienação e massificação, enquanto os *integrados*, ao contrário, a vêem como um fenômeno contemporâneo, considerado a partir de sua novidade, não podendo ser avaliado pelos padrões próprios de outro tipo de produção intelectual.

Afinal, a cultura de massa é uma realidade que aí está e busca as mais diversas formas de expressão criativa. Torna-se inevitável que até a nossa maneira de perceber o mundo e de pensar se altere em contato com esses novos meios (ver Capítulo 6). Mesmo as outras formas de cultura são influenciadas por eles, independentemente da questão da manipulação. No campo da produção tecnológica, a cultura erudita desde há muito se acha fascinada pelos meios eletrônicos, e muitas pesquisas universitárias têm revertido no aperfeiçoamento desses equipamentos. Os artistas buscam nesses meios outras fontes de inspiração e novas formas de expressão (por exemplo, a vídeo-arte e a música eletrônica).

O imaginário popular é exacerbado por essas experiências, que enriquecem o seu repertório. E, mesmo que a difusão maciça de novos valores tenha provocado a desagregação de costumes arraigados, é marcante a assimilação criativa de novas imagens, sons e múltiplos acontecimentos.

Por outro lado, não há como negar o risco evidente da "pasteurização" da cultura quando a televisão, por exemplo, apresenta o espetáculo do carnaval ou da macumba como típico "folclore para turismo", ao qual já nos referimos anteriormente.

A cultura de massa também procura se apropriar da cultura erudita e, quando o faz, pode resultar no *kitsch*. Este é um fenômeno típico da indústria cultural, quando se volta para a satisfação de um determinado segmento social que possui aspirações "superiores" ao nível em que se encontra, seja econômico ou intelectual. Como exemplos, a dona-de-casa de classe média compra no grande magazine a imitação da louça chinesa inacessível às suas posses, o leitor médio lê os grandes clássicos da literatura em versão condensada e adaptada, bem como o ouvinte de música popular se delicia com a música clássica em ritmo de dança de salão.

Os filósofos frankfurtianos são críticos severos da cultura de massa porque "os meios de comunicação de massa são o oposto da obra de pensamento, que é a obra cultural – ela leva a pensar, a ver, a refletir. As imagens publicitárias, televisivas e outras, em seu acúmulo acrítico, nos impedem de imaginar. Elas tudo convertem em entretenimento: guerras, genocídios, greves, cerimônias religiosas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento. (...) Cultura é pensamento e reflexão. Pensar é o contrário de obedecer. A indústria cultural cria um simulacro de participação na cultura quando, por exemplo, desfigura a *Sinfonia nº 40* de Mozart em chorinho. Assim adulterada, não é Mozart, tampouco ritmo popular. Tanto a sinfonia quanto o samba vêem-se privados de sua força própria de bens culturais considerados em sua autonomia"[4].

Controvérsias à parte, não há como negar que o grande perigo, no entanto, está no fato de que os meios de comunicação de massa pertencem a grupos muito fechados, que detêm o monopólio de sua exploração e, com isso, adquirem o poder de manipular a opinião pública nos assuntos de seu interesse, seja no campo do consumo ou da política, ou ainda de despolitizar, quando isso for conveniente.

É justamente a possibilidade dessa manipulação que exige maior cuidado quando se diz que os meios de comunicação estariam a serviço da democratização, na medida em que, ao atingir um grande número de pessoas em pouco tempo, promovem a difusão da informação.

A cultura popular individualizada

Feita a exposição dos três tipos de cultura, a erudita, a popular e a de massa, é provável que o leitor esteja se perguntando onde encaixar algumas pro-

4. Olgária Matos, *A Escola de Frankfurt*, luzes e sombras do Iluminismo, São Paulo, Moderna, 1993, p. 71-72. (Coleção Logos)

duções culturais como, por exemplo, a música de Caetano Veloso, a de Adoniram Barbosa, as peças de teatro de Guarnieri ou o teatro de revista.

Trata-se da *cultura popular individualizada*, que se caracteriza por ser produzida por escritores, compositores, artistas plásticos, dramaturgos, cineastas, enfim, intelectuais que não vivem dentro da universidade (e portanto não produzem cultura erudita), nem são típicos representantes da cultura popular (que se caracteriza pelo anonimato) nem da cultura de massa (que resulta do trabalho de equipe).

O criador individual sofre a influência de todas essas expressões culturais e, "nessa luta, a obra é tanto mais rica e densa e duradoura quanto mais intensamente o criador participar da dialética que está vivendo a sua própria cultura, também ela dilacerada entre instâncias 'altas', 'internacionalizantes' e instâncias populares"[5].

Evidentemente, não estão libertos das influências ideológicas, podendo ser cooptados pelo sistema ou sucumbir ao apelo do consumo fácil. Daí as contrafações tais como a música dita "sertaneja", os livros "esotéricos", e assim por diante.

Não se quer com isso desmerecer a *produção intermediária*, assim chamada porque não chega a constituir a vanguarda da cultura. Ao contrário, ela tem sua importância, desde que esteja a serviço da expansão da sensibilidade subjetiva e não do seu embotamento e manipulação.

A esse respeito, o pedagogo francês Georges Snyders se refere às "alegrias intermediárias" proporcionadas pelas obras secundárias que, por não serem obras-primas, nem por isso devem ser descartadas, desde que constituam passos iniciais para o desenvolvimento da sensibilidade (ver dropes 4).

3. Educar para qual cultura?

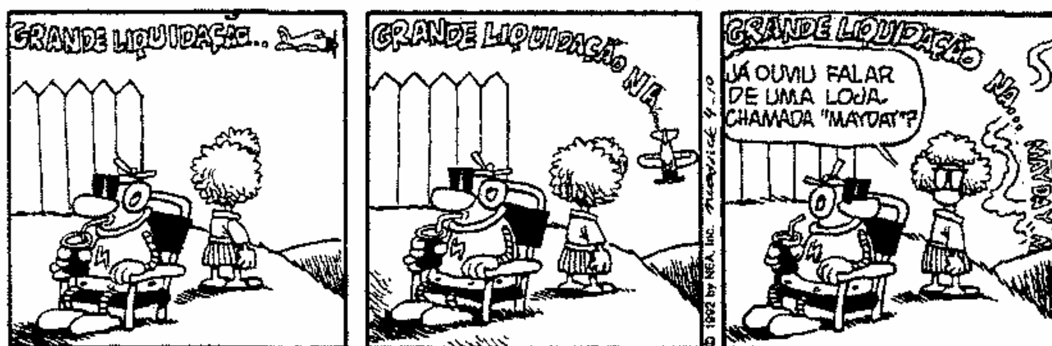
As diversas manifestações culturais são expressões diferentes de uma sociedade pluralista, e não tem sentido tecer considerações a respeito da superioridade de uma sobre outra, o que leva à depreciação, quando a avaliação é feita segundo parâmetros válidos para outro tipo de cultura.

Portanto, cuidar da educação popular não é vulgarizar, "popularizar" a cultura erudita, tornando-a superficial e aguada, nem tampouco significa dirigir de forma paternalista a produção cultural popular. Com isso seria evitada a contrafação, isto é, o produto resultante de imitação, típico de uma cultura envergonhada de si mesma.

Diante da ação compacta dos meios de comunicação de massa, o educador deve estar apto a utilizar os benefícios deles decorrentes e cuidar da instrumentalização adequada para que sejam evitados os seus efeitos massificantes.

O grande desafio está na *popularização da cultura*, ou seja, na abertura de oportunidades iguais, para que todos tenham acesso não só ao consumo (ativo, nunca passivo) da cultura, mas também à sua produção. Para tanto, é necessário o esforço conjunto da sociedade, que não se restringe apenas ao espaço da escola (embora este seja importante). Nesses espaços, as atividades culturais devem ser realizadas não *para* as pessoas, mas *com* elas.

Luís Milanesi[6] caracteriza um verdadeiro centro cultural como o resultado da conjugação de três verbos: *informar*, *discutir* e *criar*.



Robô, Jim Meddick, in *Folha de S. Paulo*, 1º dez. 1994.

5. Alfredo Bosi, "Cultura brasileira", in Dermeval Saviani e outros, *Filosofia da educação brasileira*, p. 174.
6. *A casa da invenção*, p. 141 e seguintes.

Pela tradição da cultura como doação, o que mais se procura oferecer é a informação; por isso, sempre se pensa primeiro na biblioteca tradicional, ou até numa discoteca ou videoteca. Quando se trata propriamente da escola, pensa-se no professor dando uma aula tradicional de transmissão de conteúdo. Nada contra esse momento. Aliás, é relevante o processo da herança cultural, e a escola não pode se descuidar da informação sob pretexto algum. O que destacamos aqui é a necessidade de unir a informação a outros processos que evitem a erudição estéril.

O segundo passo é a *discussão*, como oportunidade de reflexão e crítica, por meio de seminários, ciclos de debates, a partir de temas indicados pelo momento, "unindo o cotidiano da cidade e de seus habitantes ao universo de informação, resultando daí os conflitos necessários e o salto qualitativo". A discussão dá a necessária dinâmica, que leva à dúvida e, conseqüentemente, remete a novas buscas de informação. Sem a discussão, "as pessoas estarão inexoravelmente submersas nas respostas prontas, previamente dadas pelo contexto social".

Os dois primeiros verbos (*informar* e *discutir*) só se completam com o terceiro: *criar*. Toda ação cultural que se preza tem de oferecer oficinas de criatividade, laboratórios de invenção, a fim de romper com a simples reprodução da cultura, apesar de todos os riscos ideológicos do processo (ver leitura complementar 2).

A ação cultural, entendida como *obra* cultural, torna-se um trabalho pelo qual a situação vivida adquire um novo sentido e, portanto, é *transformada*. Mudando o verbo freqüentemente usado para identificar os "cultos", seria bom lembrar que o importante não é *ter* cultura, mas ser capaz de *fazer* cultura.

O que vale, afinal, é conceber a cultura como manifestação plural, um processo dinâmico, e a educação como o momento em que herança e renovação se completam, a fim de criar o espaço possível de exercício da liberdade.

Dropes

1

A cultura — palavra e conceito — é de origem romana. A palavra "cultura" origina-se de *colere* — cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar — e relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do tamanho e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana. Como tal, a palavra indica uma atitude de carinhoso cuidado e se coloca em aguda oposição a todo esforço de sujeitar a natureza à dominação do homem. Em decorrência, não se aplica apenas ao tamanho do solo, mas pode designar, outrossim, o "culto" aos deuses, o cuidado com aquilo que lhes pertence. Creio ter sido Cícero quem primeiro usou a palavra para questões do espírito e da alma. Ele fala de *excolere animum*, cultivar o espírito, e de *cultura animi* no mesmo sentido em que falamos ainda hoje de um espírito cultivado, só que não mais estamos cônscios do pleno conteúdo metafórico de tal emprego. (Hannah Arendt)

2

Movimentos de educação popular que aparecem no início da década de 60:

- CPC (Centro Popular de Cultura) — por iniciativa da UNE (União Nacional dos Estudantes);
- MCP (Movimento de Cultura Popular) — ligado inicialmente à prefeitura de Recife, Pernambuco (participação de Paulo Freire);
- MEB (Movimento de Educação de Base) — criado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

A forma de atuação dos movimentos era variável: peças de teatro representadas nos sindicatos e até nas ruas; filmes, documentários, cursos, exposições, publicações; também alfabetização da população urbana e rural e animação cultural nas comunidades.

Esses grupos (com exceção do MEB) desapareceram após o golpe militar de 1964.

3

É um erro grosseiro interpretar os tempos do populismo como todo mundo calçando 44 do mesmo modelo populista. No tecido do populismo emergiram algumas propostas marcadamente populares e de pensamento coletivo construído em termos sérios. Não propostas paternalistas e eleitoreiras. (Moacir de Góes)

4

"Minha" escola quer colocar em primeiro plano as obras-primas, mas não é possível que os alunos passem de obra-prima em obra-prima, a gente não se alimenta apenas de suculência. A escola consome em larga escala obras que chamarei de secundárias (...)

"Minha" escola deseja que elas sejam uma preparação para o que há de mais completo, sem se confundir com ele. Elas abrem caminho para (...) trazendo alegrias mais fáceis de serem atingidas, constituindo transições: uma sensibilidade mais próxima da nossa, experiências progressivas e menos intimidadoras. (...)

Não se pode tampouco instalar os alunos nas alegrias intermediárias como se não houvesse nada além disso. (...) O maior risco das alegrias intermediárias, e o mais freqüente é querer se realizar sem apelar para a obra-prima e até indo contra a obra-prima. (Georges Snyders)

Leituras complementares

1. Educação e folclore

O folclore possui algum valor educativo? As crianças aprendem alguma coisa através dos folguedos que praticam, das cantigas de acalanto, das adivinhas ou dos contos populares? Essas perguntas têm sido feitas de várias maneiras. Houve época em que se supunha ser o folclore uma "relíquia" do passado longínquo — algo tosco mas ingênuo, típico saber do "homem rústico". Admitia-se que ele devia ser preservado não porque fosse essencial, porém porque de sua preservação dependeria a veneração do passado, dos costumes e das tradições do "povo".

Em nossos dias, a resposta que se dá à mesma pergunta é diferente. Primeiro, os folcloristas evidenciaram a seu modo o valor educativo do folclore. Quem leia Amadeu Amaral, por exemplo, constata como ele percebeu com finura o que se poderia designar como as conexões psicossociais do folclore. Sem dúvida. Há diversão atrás das atividades folclóricas: mas há também uma mentalidade que se mantém, que se revigora e que orienta o comportamento ou as atitudes do homem. A criança ou o adulto, por seu intermédio, não só participam de um sistema de idéias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias o exigem.

Essa constatação foi confirmada, posteriormente, pelos estudiosos que viram o folclore de uma perspectiva psicológica, etnológica ou sociológica. Verificou-se que a perpetuação não representa mero fenômeno de inércia cultural. Se as crianças continuam a "brincar de roda", esse folguedo preserva para elas toda a significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma "sobrevivência", literalmente falando; mas de continuidade sociocultural. O contexto histórico-social se alterou, é verdade; contudo, preservaram-se condições que asseguram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos. Daí se poder evidenciar seu valor real em dois planos distintos. Primeiro, no das relações humanas. A atualização de um jogo cênico ou de um brinquedo de roda exige todo um suporte estrutural, fornecido pelas ações e atividades das crianças. Há tarefas prescritas a executar. Para realizá-las segundo os modelos consagrados, as crianças precisam organizar coletivamente o seu comportamento. Segundo, cada um dos *jogos* ou dos *brinquedos* envolve composições tradicionais e gestos convencionais. Essas composições ou esses gestos conservam algo mais do que "fórmulas mortas": mantêm representações da vida, do homem, dos sentimentos e dos valores, pondo a criança em contato com um mundo simbólico e um clima moral que existe e se perpetua através do folclore.

Portanto, os cientistas sociais confirmam as conclusões dos folcloristas, dando-lhes nova

base empírica e teórica. O folclore possui um valor educativo. Pelo jogo e pela recreação, a criança se prepara para a vida, amadurece para tornar-se um adulto em seu meio social. Nos dois planos mencionados, são variáveis as influências socializadoras do folclore, como se poderia descrevê-las positivamente. De um lado, a criança aprende a agir como "ser social": a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesses suprapessoais etc. De outro lado, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente. As composições folclóricas tratam de amor, de obrigações de pais e filhos, de namoro e casamento, de atividades profissionais, da lealdade, do significado do bem ou do mal etc. Quase que insensivelmente, a criança assimila esses elementos culturais, introduzindo-os em seu horizonte cultural e passando a ver as coisas muitas vezes através deles. Em outras palavras, pois, as influências socializadoras do folclore, nesses dois planos, se dão tanto formalmente quanto por meio do conteúdo dos processos sociais.

(Florestan Fernandes, *O folclore em questão*, São Paulo, Hucitec, 1978, p. 61-62.)

2. [Os três verbos da ação cultural]

O terceiro verbo — criar — é o que dá sentido aos dois outros (informar e discutir). A criação permanente é o objetivo de um centro de cultura. Ele deve ser o gerador contínuo de novos discursos e propostas. Ao lado dos acervos e das salas de reuniões e auditórios deverão estar os laboratórios de invenção, as oficinas de criatividade, espaços essenciais. Disseminar e discutir o conhecimento em seqüência permanente, que leva as pessoas a desvelar as aparências, desmontar os engodos, fazer a sua própria cabeça, para se chegar a outra etapa de um circuito perpétuo, não esgota a ação cultural.

Além da renovação constante dos discursos registrados (livros novos, jornais do dia, filmes...), é necessário que as pessoas, articulando o seu próprio discurso, possam expressá-lo através da escrita, da fala, do gesto, das formas, dos sons e, se possível, registrá-lo. Romper com a rotina, com a reprodução permanente, é essencial para as transformações necessárias ao meio onde se vive. Apesar das diferenças de paisagem, física e social, por todo o país, em essência, circulam as mesmas idéias, conversa-se sobre os mesmos assuntos superpostos à expressão local. A criatividade pode ocorrer de forma espontânea, rompendo a inércia de maneira irresistível. Mas isso não é, sistematicamente, o fato procurado como motor das mudanças necessárias; é uma casualidade. A invenção é conseqüência de paciente trabalho: da organização dos estímulos, da eliminação dos obstáculos à liberdade de expressão, do confronto que não inibe, mas anima.

(Luís Milanesi, *A casa da invenção*, p. 149-150.)

Atividades

Questões

1. Qual é a diferença entre os conceitos de cultura, conforme foram abordados nos Capítulos 1 e 4?
2. Dê exemplos de obras dos quatro tipos de cultura (erudita, popular, de massa e popular individualizada) as quais você tem ou teve acesso.
3. Com freqüência, alunos (e seus professores) confundem "trabalho de pesquisa" com cópia de verbetes de enciclopédia. Critique esse procedimento, fazendo referência aos três verbos citados por Luís Milanesi.
4. Quais são as polêmicas em torno da cultura de massa? Como você se posiciona a respeito delas?

Pesquisa

5. Assista a alguns programas de televisão e analise como a cultura de massa absorve extratos de outras culturas, como a erudita e a popular, por exemplo.

6. Assista a dois tipos de programa infantil de televisão e discuta os elementos de caráter educativo (do ponto de vista positivo e negativo).
7. Os dropes 2 e 3 se referem aos chamados movimentos populistas da década de 60. Procure se posicionar a respeito da polêmica criada em torno deles, consultando obras sobre o assunto. Comece lendo o item sobre Brasil do Capítulo 8.

Análise de texto

Com base no dropes 4, responda:

8. Qual é a vantagem da sugestão apresentada por Snyders? Qual é o seu risco?

Com base no texto complementar de Florestan Fernandes, responda às questões 9 e 10.

9. Quais são os dois planos que caracterizam a importância do folclore enquanto valor educativo?
10. Faça em sua classe o levantamento das brincadeiras de infância típicas das representações folclóricas.

Com base no texto complementar de Luís Milanesi, responda às questões de 11 a 13.

11. Explique por que os três verbos — informar, discutir e criar — dependem um do outro para cumprir bem sua função e qual o risco de um deles predominar sobre o outro.
12. Por que é difícil que a criatividade das pessoas se desenvolva de maneira espontânea? Em outras palavras, em que medida é importante um processo educativo para promovê-la plenamente?
13. O fato de adultos e crianças gastarem um tempo enorme em frente da TV poderia estar indicando que muitos estão na contramão do que seria uma autêntica ação cultural? Discuta isso.

Redação

Tema: "Um homem nunca está só; um homem é todas as relações; sua nobreza é a nobreza dessas relações" (Jean Guéhenno).

UNIDADE II

O PROCESSO DA EDUCAÇÃO

5 Conceito de educação

Sempre é difícil nascer. A ave tem que sofrer para sair do ovo, isso você sabe. Mas volte o olhar para trás e pergunte a si mesmo se foi de fato tão penoso o caminho. Difícil apenas? Não terá sido belo também?

(Hermann Hesse)

1. Recapitulando

Vimos nos capítulos anteriores que o homem faz cultura por meio do seu trabalho, com o qual transforma a natureza e a si mesmo. E que o aperfeiçoamento de suas atividades só é possível mediante a educação, fator importantíssimo para a humanização e a socialização.

Nas sociedades primitivas a educação se acha difusa, integrada ao próprio funcionamento da sociedade como tal, de modo que todos educam a todos. À medida que os agrupamentos humanos se tornam mais complexos, surgem organizações especificamente encarregadas da transmissão da herança cultural, como a escola (se bem que em graus de organização variáveis, conforme as necessidades). No entanto, a educação formalizada não substitui totalmente a educação informal (ver próximo capítulo), que permeia o tempo todo as relações entre os homens.

A educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis ou dinâmicas. As comunidades primitivas resistem à mudança, devido ao caráter divino de suas crenças; o mesmo acontecia nas antigas civilizações do Egito e do Oriente, que eram tradicionalistas. Já nas sociedades urbanas contemporâneas a mobilidade é muito maior.

2. O ato de educar

Para o professor J. Carlos Libâneo, "educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um *agente* (alguém, um grupo, um meio social etc.), uma *mensagem* transmitida (conteúdos, métodos, automa-



Nas sociedades tribais, as crianças aprendem "para a vida e por meio da vida". Na foto, uma criança do Quênia, África.

tismos, habilidades etc.) e um *educando* (aluno, grupos de alunos, uma geração etc.)"[1].

Diz ainda o professor Libâneo que o especificamente pedagógico está na imbricação entre a mensagem e o educando, propiciada pelo agente. Como *instância mediadora*, a ação pedagógica torna possível a relação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Conclui-se, então, que a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

No início do processo, o educando tem uma experiência social confusa e fragmentada, que deve ser levada a um estádio de organização. Nesse sentido, o professor Dermeval Saviani define educação como "um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global"[2].

A fim de não confundir conceitos, convém estabelecer algumas nuança entre *educação, ensino* e *doutrinação*.

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O *ensino* consiste na transmissão de conhecimentos, enquanto a *doutrinação* é uma pseudo-educação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores. Nesse processo, todos são submetidos a uma só maneira de pensar e agir, destruindo-se o pensamento divergente e mantendo-se a tutela e a hierarquia.

Ao contrário da doutrinação, a verdadeira educação tende a dissolver a assimetria entre educador e educando, pois, se há inicialmente uma desigualdade, esta deve desaparecer à medida que se torna eficaz a ação do agente da educação. O bom educador é, portanto, aquele que vai morrendo durante o processo... (ver Capítulo 6 e leitura complementar do Capítulo 15).

Quanto aos dois primeiros conceitos, *educação* e *ensino*, não há como separar nitidamente esses dois pólos que se completam. Como se poderia educar alguém sem informá-lo sobre o mundo em que vive? É a partir da consciência de sua própria experiência e da experiência da humanidade que o homem tem condições de se formar como um ser moral e político. Da mesma maneira, toda informação, mesmo que fornecida sem a aparente intenção de formação, ao ser assimilada pelo educando, interfere na sua concepção de mundo. Com freqüência, a informação pretensamente neutra está, na verdade, carregada de valores.

3. Fins da educação

Pelo que vimos até agora, parece que a práxis educacional, sendo intencional, será mais coerente e eficaz se souber explicitar de antemão os fins a serem atingidos no processo.

Retomando a história, vemos que a Grécia dos tempos homéricos preparava o guerreiro; na época clássica, Atenas formava o cidadão e Esparta era uma cidade que privilegiava a formação militar. Na Idade Média, os valores terrenos eram submetidos aos divinos, considerados superiores, e assim por diante.

Seguindo esse raciocínio, sem dúvida teríamos muita dificuldade em determinar com segurança quais os fins da educação no mundo contemporâneo: que valores se encontram subjacentes ao processo? Se tal elucidação é relativamente simples quando é feita *a posteriori*, mostra-se problemática quando queremos definir os fins aqui e agora.

Em um primeiro momento, é inadequada a procura de fins tão gerais, válidos em todo tempo e lugar. Já vimos no Capítulo 3 que a procura de um ideal de homem universal, válido para todas as épocas, favorece a abordagem ideológica do problema.

Portanto, é preciso analisar os fins para uma determinada sociedade e, ainda assim, estar atento para os conflitos a ela inerentes: onde existem classes com interesses divergentes, os fins não podem ser abstratamente considerados. Da mesma forma, não há como analisar os fins da educação em um país desenvolvido, aplicando as conclusões aos países em desenvolvimento.

Há ainda outro problema. A partir de considerações feitas por Dewey, para quem o processo educativo é o seu próprio fim (o fim não é

1. *Democratização da escola pública*, p. 97.
2. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica, p. 120.

prévio, nem último, mas deve ser interior à ação), o professor argentino G. Cirigliano tece algumas considerações interessantes (ver também dropes 1): "No viver diário, vida, atividade e fim se confundem. Os pais criam os seus filhos para torná-los adultos? Ou a sua criação é parte da vida deles e dos seus próprios filhos?" Isso significa que a educação não deve estar separada da vida nem é preparação para a vida, mas é a vida mesma.

Não sendo os fins exteriores à ação, não quer dizer que a ação se faça sem a clarificação dos fins, e sim que esses devem ser compreendidos como objetivos que se colocam a partir da valoração por meio da qual o homem se esforça para superar a situação vivida. Por isso as necessidades humanas devem ser analisadas concretamente, e as prioridades serão diferentes se nos propusermos a educar em uma favela ou em um bairro de elite.

Portanto, os fins se baseiam em valores provisórios que se alteram conforme alcançamos os objetivos imediatos propostos e também enquanto muda a realidade vivida.

4. Educação e política

A educação não pode ser compreendida à margem da história, mas apenas no contexto em que os homens estabelecem entre si as relações de produção da sua própria existência. Dessa forma, é impossível separar a educação da questão do poder: a educação não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política de seu tempo.

Já analisamos essas questões no Capítulo 3, no qual vimos que a ideologia consiste na imposição dos valores de uma classe (portanto seus valores particulares) a outra, como se estes fossem valores universais. Assim, para o colonizador português, o "bom índio" era o índio submisso, disposto a trabalhar de acordo com o padrão europeu e a se tornar cristão, abandonando suas crenças, consideradas atrasadas.

Por isso, a educação não pode ser considerada apenas um simples veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos. A educação abre espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura.

À guisa de conclusão, convém lembrar a importância da formação do educador, para que a superação das contradições seja possível com maior grau de intencionalidade e compreensão dos fins da educação. Nos tempos que vivemos hoje, algumas tarefas urgentes se impõem. A principal delas é que tenhamos força suficiente para tornar nossa sociedade mais justa e menos seletiva.

Tornar a educação verdadeiramente universal, formativa, de modo que socialize a cultura herdada, dando a todos os instrumentos de crítica dessa mesma cultura, só será possível pelo desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual e manual integrados.

A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é a transmissora de um saber acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida.

A escola ideal não separa cultura, trabalho e educação.

Dropes

1

Que se procura quando se joga futebol? Ganhar a partida ou jogar futebol? Os que perderam desperdiçaram o seu fim? (...) Quando vamos ao cinema, qual é o fim? É, por acaso, só esperar que termine o filme? Precisamente esta idéia do fim exterior ao que se faz foi extremamente prejudicial à educação. O fim exterior e remoto deu, sempre, muita pressa em terminar. Na aula se deseja terminar a hora de aula, depois terminar o trimestre, terminar o ano, terminar o curso. A única meta é terminar e assim se desperdiça a vida. É como se vivêssemos só para morrer. O fim da vida é ela mesma, não o seu término ou terminação alheia a ela. O fim da vida é o que fazemos com ela e nela. (G. Cirigliano)

2

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.

Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia — *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Roland Barthes)

3

Pequeno vocabulário etimológico (quase todas as referências são latinas):

• Aluno — *alumnus, -i*: criança nutrida no peito. Daí pupilo, discípulo.

• Aprender — *apprehendere*: agarrar, apanhar, segurar, apoderar-se de. Daí tomar conhecimento de, prender na memória.

• Educar — a) *educare*: criar, amamentar.
b) *educere*: levar para fora, fazer sair, tirar de; dar à luz, produzir. Daí conduzir de um estado a outro, modificar.

• Ensinar — *insignire*: assinalar, distinguir, colocar um sinal, mostrar, indicar. Daí indicar o caminho para aprender.

• Instrução — *instructio, -onis*: construção, edificação.

• Mestre — *magister, -tri*: o que comanda, dirige, conduz.

• Pedagogo — do grego *paidogogós* (*pais, paidos* = "criança" e *agogós* = "guia, condutor"): escravo que acompanhava as crianças à escola; depois, mestre, preceptor.

• Saber — *sapere*: ter sabor, agradar ao paladar; saber, conhecer, aprender.

• Texto — *textum, -i*: tecido, pano; obra formada por várias partes reunidas.

Leitura complementar

[Educação voltada para o futuro]

Diz-se que o curso da existência do homem, neste período crítico da nossa história, deve ser modelado consoante as tarefas históricas, de modo que a nova realidade edificada pelos homens possa ser melhor e, por conseqüência, tornar os homens mais livres e melhores; se assim é, este programa educativo torna-se indispensável, especialmente em face da juventude. Compete à pedagogia contemporânea assegurar a realização deste programa.

Para tal impõe-se a resolução de dois problemas fundamentais: o da instrução e o da educação. No que respeita à instrução, devemos abandonar numerosos princípios tradicionais que estão totalmente desadaptados às novas condições da vida social e econômica, assim como à evolução que prevemos. Temos de introduzir muitas inovações. Todos nós nos apercebemos da necessidade da instrução politécnica, mas ainda não descobrimos que a formação social é pelo menos de importância igual, muito embora seja completamente negligenciada. Esta formação social é fundamental, não só porque um número crescentemente vasto de trabalhadores será utilizado no setor dos serviços em detrimento do setor da produção, mas sobretudo porque na sociedade do futuro cada profissão será revestida de caráter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável da democracia. O problema da formação social deve ser posto no primeiro plano das nossas preocupações referentes aos programas de ensino, deve ser considerado em toda a sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive. O ensino politécnico não pode dar plenos resultados se não for associado à formação social assim concebida; apenas esta cooperação pode formar o pensamento aliado

à prática, produtiva e social, quer dizer, à realidade plenamente humana. Enfim, no âmbito da formação do pensamento resta resolver outro problema: a formação dos outros tipos de pensamento, alheios ao pensamento técnico e social; a formação destes outros tipos de pensamento devia ser sistematicamente fomentada nas escolas. Referimo-nos a certas concepções modernas da filosofia e da lógica, em especial as noções de valor.

No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida quotidiana e concreta do homem. No período que acaba de findar cometemos o grande erro de atribuir muito pouca importância à vida quotidiana do homem, para realçar a sua participação espetacular nos grandes momentos nacionais; cometemos o erro de menosprezar a vida interior do homem, para insistir na efetivação de determinadas funções sociais. A educação moral, justamente, diz respeito à nossa vida quotidiana em situações sociais concretas. A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra, do homem que vive e que sente. (...)

Uma juventude educada desta maneira fornecerá cidadãos a um mundo que, embora criado há vários séculos pelos homens, não foi até ao presente um mundo de todos os homens. É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida e desenvolvimento humanos que a jovem geração se pode verdadeiramente formar.

(Bogdan Suchodolski, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, p. 121-123.)

Atividades

Questões

1. O ato pedagógico desenvolve um processo de mediação. Explique isso.
2. Por que o adestramento de animais não pode ser considerado educação? Complete, explicando que também entre os homens muitas vezes são aplicadas — inadequadamente — técnicas semelhantes.
3. Por que não é possível definir de uma vez por todas quais são os objetivos de toda educação?

Análise de texto

Com base no texto de Roland Barthes (dropes 2), responda às questões de 4 a 7.

4. Quais são os três níveis do aprender a que se refere Barthes?
5. Explique em que o pesquisar é superior ao ensinar o que se sabe.
6. O que o autor quer dizer a respeito da importância do desaprender? Em que sentido ele se refere ao esquecimento como sendo a força de toda vida viva?
7. Por que ele considera importante recuperar a etimologia da palavra *saber*? A partir desse aspecto, faça uma crítica à escola.

Leia o texto abaixo e, em seguida, responda às questões de 8 a 10.

Uma educação que não seja apenas uma aquisição individual de técnicas e de competências especializadas que cada um vende na idade adulta no mercado de trabalho, mas sim a formação de homens e mulheres autônomos e polivalentes, capazes de se inserir em comunidades dinâmicas e conflituais e, por isso mesmo, democráticas e, porque democráticas, em permanente mutação.

Uma educação que permita, vivendo e aprendendo, saber por que se vive e por que se aprende.

(Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira)

8. Que tipos de educação os autores estão criticando?
9. Explique melhor em que sentido eles interligam (mostrando que não se excluem) os conceitos de democracia, conflito e mudança. (Observe como aí o conceito de conflito é positivo.)
10. Que tipos de dicotomia essa proposta pretende superar?

Com base no texto complementar, responda às questões de 11 a 14.

11. Em que consiste a formação politécnica?
12. O que significa formação social? Qual sua importância?
13. Por que é necessária a educação moral?
14. A partir de sua experiência escolar, quais dos três aspectos analisados pelo autor foram enfatizados na sua educação? Faça uma análise crítica.

Redação

Tema: "O poder do educador reside no desenvolvimento do poder do educando" (Lévêque e Best).

6 Educação informal

Teus filhos não são teus filhos.
São filhos e filhas da Vida, anelando por si própria.
Vêm através de ti, mas não de ti,
E embora estejam contigo, a ti não pertencem.
Podes dar-lhes teu amor, mas não teus pensamentos,
Pois que eles têm seus pensamentos próprios.
Podes abrigar seus corpos, mas não suas almas.
Pois que suas almas residem na casa do amanhã, que não podes visitar sequer em sonhos.
Podes esforçar-te por te parecer com eles, mas não procures fazê-los semelhantes a ti,
Pois a vida não recua, e não se retarda no ontem.
Tu és o arco do qual teus filhos, como flechas vivas, são disparados.
Que a tua inclinação, na mão do arqueiro, seja para a alegria.

(Kahlil Gibran)

Parte I

A família

1. O que é educação informal

O homem não possui aparelhamento instintivo como o dos animais, e por isso precisa ser socializado para sobreviver, o que é feito mediante a educação recebida das pessoas que o circundam, a partir dos modelos sociais do grupo a que pertence. De fato, desde que nasce, o homem é submetido a um intenso processo de aprendizagem, que não termina senão com a morte.

Boa parte desse processo não é percebida enquanto se realiza. Por exemplo, antes de aprender a falar, a criança é capaz de emitir toda a gama de sons existentes nas diferentes línguas humanas. Ao aprender a língua materna, seleciona os sons que serão mais usados e, posteriormente, tem dificuldade em emitir os que entraram em desuso. Para nós não é fácil a pronúncia do "th" inglês ou do "u" francês, da mesma forma que para muitos estrangeiros é difícil falar bem o "ã" anasalado do português.

Isso é aprendido por meio da *educação informal*, assim chamada por não ser organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências e com base no bom senso. O comportamento da criança vai sendo modelado por meio da repetição, inicialmente de uma maneira exterior, quando, por exemplo, imita o pai lendo jornal. Depois interioriza o gesto aprendido, que se torna norma de comportamento: a saudação de boa-noite se transforma em hábito de polidez.

Variam também as formas de transmissão dos comportamentos. Às vezes os modelos são impostos por meio de sanções familiares ou pela legislação; são objeto de pressão psicológica, como a exercida pela religião, pela moral ou até pela moda; são ainda veiculados pelos meios de comunicação, como se fossem simples informações. Essas influências podem ser *deliberadas*, mas muito freqüentemente são *acidentais*.

São deliberadas quando transparece a intenção de formar um determinado tipo de comportamento, por exemplo, quando o pai ensina o filho a respeitar as pessoas. São acidentais quando a aprendizagem de determinado comportamento não resulta de intenção explícita. É o caso, por exemplo, de um pai que costuma conversar com seus filhos, ensinando-lhes o valor da atenção e da amizade. No entanto, esse mesmo pai, que teoriza sobre o respeito ao próximo, estaciona o carro em fila dupla, paga mal aos empregados ou não assume seus compromissos, ensinando assim, de fato, aos filhos valores negativos, como o individualismo e a exploração. A própria sociedade convive hipocritamente com essas contradições: prega a solidariedade, mas ensina, pelo comportamento, que só sobrevive quem aceita a competição.

Estamos aprendendo a cada passo, em casa, na igreja, no trabalho, no esporte, com os amigos, com o rádio, com a TV etc. Dentre essas influências, vamos destacar a ação da família e dos meios de comunicação de massa.

2. A família e a socialização das crianças

Às vezes é bom recorrer aos mitos para melhor compreender os desejos mais profundos do homem. Na *Teogonia* (ver dropes 1), Hesíodo conta como foi a geração dos primeiros deuses, Urano (Céu), Cronos (Tempo) e Zeus, que se sucederam em meio a acirrada disputa do poder, lutando pai contra filho.

O fenômeno do *totemismo* (ver dropes 2), existente entre os povos primitivos, representa o assassinato simbólico do pai. É também elucidativo o mito grego de Édipo, que matou o pai e casou com a própria mãe (ver dropes 3).

Os exemplos são indicativos da ambigüidade amor/ódio que envolve as gerações. Freud analisou tais fenômenos, mostrando que eles simbolizam a luta empreendida pelo homem para humanizar seus próprios desejos: o totemismo representa a instauração da cultura, Édipo, a formação da consciência moral. Se nenhuma civilização é possível enquanto o homem permanece abandonado aos seus instintos, a cultura e a família surgem, portanto, da aprendizagem do controle do desejo.

Não se pense que a humanidade, adentrando na cultura, e cada homem, assumindo a sua consciência moral, tenham, dessa forma, resolvido seus problemas. Aí surgem as dificuldades decorrentes da autêntica humanidade: o homem é um ser sempre tensionado entre os limites da *individualidade* e da *fraternidade*, dois pólos contraditórios e, no entanto, indissoluvelmente ligados. É impossível pensar o homem como um ser solitário: ele é um ser humano na medida em que "con-vive". Por outro lado, se estiver mergulhado na comunidade de forma indistinta, perde sua originalidade fundamental e se massifica.

Tais reflexões nos levam ao principal problema de toda educação dentro da família: esta existe como suporte, solo, horizonte da aprendizagem das relações afetivas (amorosas, hostis, quaisquer que sejam!), que preparam o homem para as relações da sua maturidade.

Freud diz que "é normal e inevitável que a criança faça dos pais o objeto da primeira escolha amorosa. Porém, a libido[1] não permanece fixa nesse primeiro objeto: posteriormente o tomará apenas como modelo, passando dele para pessoas estranhas, na ocasião da escolha definitiva. Desprender dos pais a criança torna-se, portanto, uma obrigação inelutável, sob pena de graves ameaças para a função social do jovem"[2]. Isto significa que tornar o homem adulto, afastando-o da neurose, consiste em livrá-lo dos "resíduos infantis".

Por isso, um dos princípios do tratamento psicanalítico é "matar pai e mãe", evidentemente no sentido simbólico de matar "as figuras do pai e da mãe infantis" introjetadas na criança: o homem tornado adulto não precisa, é bem verdade, abandonar ou deixar de amar as pessoas que o criaram, mas a sua relação com elas deve tornar-se outra, não mais uma relação vertical, de autoridade e submissão, mando e obediência, mas sim de livre intersubjetividade.

Os próprios pais relutam, muitas vezes, em abandonar os papéis assumidos, persistindo nos cuidados com "seus meninos", já homens

1. *Libido* em latim significa vontade, desejo; na psicanálise, é um conceito de difícil definição: pode ser considerada toda energia de natureza sexual.
2. *Cinco lições de psicanálise*. São Paulo, Abril, 1974. p. 38. (Coleção Os Pensadores)

barbados e mulheres feitas. Ora, a atenção exigida por um bebê, ao nascer, vai diminuindo de intensidade à medida que esse adquire autonomia. Nesse sentido, os verdadeiros pais são aqueles que desde logo se permitem "começar a morrer", ou seja, "morrer" como pais...

3. O conceito histórico de família

As relações das crianças na sociedade, intermediadas pela família, são um fenômeno mutável no tempo. A família é uma instituição social e historicamente situada, sujeita a mudanças de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre os homens.

Hoje em dia, quando nos referimos à família, automaticamente nos lembramos da *família nuclear conjugal*, composta por pai, mãe e filhos. No entanto, nem sempre foi assim.

Nas comunidades tribais, as crianças aprendem imitando os adultos nas atividades diárias de manutenção da existência. Quer nas tribos nômades, quer nas que já se tenham sedentarizado, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem "para a vida e por meio da vida".

Não há alguém especialmente convocado para desenvolver essa aprendizagem, que nem sequer é tarefa exclusiva dos pais. Na verdade, todos na tribo são agentes do processo. As atividades econômicas são desenvolvidas em comum, não havendo propriedade privada, e a tendência predominante é a existência da *família extensa,* constituída pelo patriarca, sua esposa, seus filhos com suas mulheres e filhos.

Na Grécia e na Roma antigas, a família também continua extensa, sendo composta pelo chefe, que presidia o culto religioso doméstico, a mulher, os filhos, suas esposas e filhos, além dos escravos. Ao casar, as filhas abandonavam sua própria família de origem, e portanto seus deuses, para adotar a família e os deuses do marido. O mesmo ocorria com os escravos, recebidos com cerimônias que os integravam à família, da qual não podiam se desligar. Formava-se, assim, uma grande família, pela junção de um certo número de grupos consangüíneos e agregados.

A infância na Idade Média

Na Idade Média ainda prevalece o conceito de família extensa: "É preciso imaginar o que era então a casa de um cavaleiro, reunindo num mesmo domínio, numa mesma 'corte', dez, vinte senhores, dois ou três casais com filhos, os irmãos e as irmãs solteiras e o tio cônego, que aparecia de tempos em tempos e preparava a carreira de um ou outro sobrinho"[3].

Em tal ambiente não existe lugar para o *sentimento da infância*. Isso não significa que as crianças não são amadas ou atendidas nas suas necessidades, mas que elas não vivem em um mundo à parte, separado do mundo adulto.

Logo que a criança se livra da atenção constante da mãe ou da ama, mistura-se com os adultos: veste-se da mesma forma (não havia traje especial para elas), participa dos mesmos jogos, freqüenta as mesmas festas (geralmente religiosas); não há preocupação em excluí-las das conversas dos adultos, e estes não se abstêm de qualquer referência a assuntos sexuais na presença delas. Há uma certa promiscuidade, sendo comum dormirem na mesma cama com os pais ou com criados que delas cuidam.

Nesse período era comum os nobres mandarem seus filhos aprender boas maneiras e a prestar serviço para outras famílias. Dos sete aos catorze ou dezoito anos, a criança aprendia pela prática, mergulhada nos afazeres cotidianos, inclusive os domésticos.

Escapando desde cedo à sua própria família, os laços que os prendiam eram de natureza moral e social, mais do que propriamente sentimentais. Além disso, eram altas as taxas de mortalidade infantil e muito baixa a média de vida dos adultos. Mesmo que fosse triste a perda precoce dos filhos, esse era um acontecimento comum demais para abalar muito profundamente os pais.

A não-diferenciação entre adultos e crianças existia também nas escolas. Dificilmente os documentos medievais fazem referência à idade dos alunos, porque esse dado é de menor im-

3. G. Duby, apud P. Ariès, *História social da criança e da família*, p. 212.

portância. Embora os alunos mais novos tivessem por volta de dez anos, estudavam lado a lado com jovens, adultos e velhos interessados em aprender.

A concepção de criança que resulta desse tipo de vida em família mereceu a atenção do historiador francês Philippe Ariès. Ao examinar ampla iconografia, observou como a criança e a família aparecem nas pinturas, verificando que até o século XII a arte medieval não se preocupava com a infância e, nas raras aparições, as crianças são representadas como adultos em miniatura.



Nascimento da Virgem, atribuído a Paolo Uccello. Observe, nesta obra do século XV, como a menina é representada com proporções que mais parecem as de um adulto em miniatura.

Ariès constatou também a inexistência, até o século XVI, de representações de interiores e de grupos familiares nas pinturas medievais e renascentistas. Prevalecem, ao contrário, as cenas de mercados, jogos, ofícios. A valorização dos temas de exterior mostra que as pessoas vivem misturadas umas com as outras, todos saindo à rua para as freqüentes festas públicas.

A partir do século XIV desenvolve-se o tema da infância sagrada e multiplicam-se as representações de Jesus menino e da Virgem Maria. Somente por volta dos séculos XV e XVI dá-se a laicização da iconografia, que deixa de ser predominantemente religiosa, e começam a aparecer pinturas da criança com sua família.

A família burguesa

Do século XV ao século XVIII desenvolve-se, além do *sentimento de infância*, um novo *sentimento de família*. As amplas relações das antigas formas de sociabilidade vão se restringindo ao núcleo da família conjugal. A alteração decorre da ascensão da burguesia, cujos novos padrões econômicos e sociais se refletem no comportamento dos indivíduos. A Revolução Industrial, a partir do século XVIII, trouxe mudanças mais radicais, que geraram nos meios abastados a *família nuclear* semelhante àquela que conhecemos hoje em dia.

A iconografia registra a mudança. Já no século XVII são abundantes as pinturas de cenas de família, com freqüência ambientadas no interior das residências. A predominância de temas como o parto, a morte ou então um momento simples da vida cotidiana mostra uma tendência nova do sentimento, mais voltada para a vida privada e a valorização da subjetividade.

Houve alterações na arquitetura das casas, visando o isolamento dos cômodos de maior intimidade. A partir do século XVIII, os cuidados com o conforto, a higiene e o bem-estar completam o quadro de fechamento do universo familiar.

O movimento centralizador da família tende a estreitar os laços afetivos, ampliando as preocupações com a educação e a saúde dos filhos. Esses não são mais apenas os herdeiros das propriedades paternas, mas indivíduos com carreira e futuro a zelar.

Vejamos como ocorrem as transformações.

Já dissemos que, durante a Idade Média, o traje das crianças e dos adultos é o mesmo, geralmente uma túnica larga que desce até os pés. No Renascimento, a partir do século XV, os homens adotam o traje curto e colante, sendo a túnica usada pelos mais velhos e por certos profissionais, como magistrados e eclesiásticos, mantido seu uso também para os meninos, sobretudo na França e na Alemanha. Convém lembrar que as alterações se dão nas famílias burguesas ou nobres, enquanto as crianças do povo continuam usando o mesmo traje dos adultos, vivendo misturadas a eles nos jogos e no trabalho.



Com a ascensão da burguesia, as cenas do cotidiano doméstico tornam-se temas freqüentes nas pinturas. (*O casal Arnolfini*, de Van Eyck, século XV.)

Outra mudança se refere à participação das crianças no mundo adulto, muito intensa na Idade Média, sem restrições quanto a gestos, contatos físicos e exposição de partes do corpo. Timidamente, a partir do século XV, e com rigor no século XVII, surgem preocupações com o pudor e o cuidado em "não corromper a inocência infantil". Recomenda-se vigiá-las constantemente, evitando a promiscuidade entre pequenos e grandes, controlar a linguagem e ocultar o próprio corpo.

Nessa época se acha em curso a Contra-Reforma, e os jesuítas são mestres na transformação do tratamento dado à criança. A institucionalização do colégio, local de isolamento e "proteção" contra os riscos da "corrupção", colabora para o desenvolvimento do novo conceito de infância (ver próximo capítulo).

Família e individualidade

Explicar *por que* ocorrem tais transformações na família burguesa é bem mais complicado, existindo muitas teorias a respeito.

Nas relações pré-capitalistas, os indivíduos pertencem a corporações ou estabelecem ligações tais como as de senhor e vassalo, senhor e servo, cujos vínculos se sustentam pelos valores da fidelidade. Toda estrutura social e econômica se ergue a partir desses laços, que misturam os campos público e privado. Por exemplo, o poder exercido pelo barão era herdado pelo seu filho porque, ao tomar posse das terras, recebia junto os servos que nela trabalhavam.

Tal separação foi necessária porque o capitalismo necessita de homens livres (pelo menos teoricamente), que se relacionem a partir de critérios racionais de contrato. Assim, rompem-se os antigos vínculos, para que se estabeleçam relações de troca entre *pessoas singulares*. Está nascendo aí a *concepção individualista do capitalismo*, que "atomiza" a sociedade, concebendo-a como um agregado de indivíduos. Cria-se então o *espaço público*, distinto do *espaço privado*: o operário troca sua força de trabalho pelo salário e o vínculo estabelecido é de natureza contratual. Aliás, esse processo de desvinculação das duas esferas se encontra também na política liberal, que, em oposição ao poder feudal transmitido por herança, exige que o cidadão possa eleger seus representantes pelo voto.

Em contraposição ao mundo racional da rua e do trabalho, surge a nova família nuclear, na qual ainda permanecem os antigos vínculos de sangue. São eles que irão garantir a *autoridade do pai*, que, por sua vez, dará condições para a adequação dos indivíduos às tarefas estabelecidas pelo sistema social.

4. Crise da família?

Como vimos até aqui, é evidente que as funções da família dependem do lugar que ela ocupa na organização social e na economia. Nas sociedades em que a família é extensa e se fecha no culto a seus deuses e na produção auto-suficiente para a sobrevivência, suas funções são inúmeras: não só a reprodução fisiológica, mas também a preservação dos costumes e valores, do patrimônio, da religião, o culto dos antepassados, o cuidado com os velhos e deficientes, a produção artesanal de roupas e utensílios, o plantio, a colheita, bem como a profissionalização dos filhos homens.

Ao se reduzir a extensão da família, sobretudo com o advento da industrialização, suas obrigações vão ficando cada vez mais restritas, cabendo-lhe quase que exclusivamente a proteção e alguns aspectos ainda importantes da educação. Várias funções são arrebatadas pela escola, pelo grupo profissional e até, mais recentemente, pelos meios de comunicação de massa.

Há muito se fala do enfraquecimento da instituição familiar: a desagregação precoce de sua estrutura, a perda da autoridade paterna, a incapacidade cada vez maior de instruir e educar, enfim, de transmitir os valores da sociedade.

Segundo os frankfurtianos Horkheimer e Adorno[4], "a crise da família é de origem social e não é possível negá-la ou liquidá-la como simples sintoma de degeneração ou decadência". Pois, "enquanto a família assegurou proteção e conforto aos seus membros, a autoridade familiar encontrou uma justificação". Hoje a propriedade hereditária, que constituía motivo de obediência por parte dos herdeiros, perdeu sua força de convencimento em um número cada vez maior de famílias, nas quais o conceito de herança não tem o mesmo sentido. Os pais não mais conseguem prover a família de maneira satisfatória nem exercem sua autoridade sobre as filhas, que passam a ganhar seu sustento fora de casa.

Se, por um lado, há um aspecto positivo, que é a recusa da tradicional repressão familiar, baseada em uma autoridade heterônoma, por outro lado há um aspecto negativo: a antiga autoridade não foi substituída "por formas menos autoritárias ou verdadeiramente mais livres". Não houve a substituição por algum tipo positivo de autoridade. Destruídos os antigos laços, que bem ou mal contribuíam para a formação do sujeito autônomo e para seu equilíbrio psíquico-moral (afetividade, disciplina, solidariedade, memória da tradição), enfraquecem-se as aspirações coletivas e os indivíduos mergulham na *multidão solitária*.

O risco maior, segundo os frankfurtianos, é que, se o pai não mais personifica a força, justifica-se a procura de uma autoridade mais poderosa, um super-homem e pai onipotente como os que foram produzidos pelas ideologias totalitárias (veja-se, como exemplo, o advento de Hitler na Alemanha), ou ainda a substituição do pai por poderes coletivos, como grupos diversos, desde times esportivos até gangues.

Para aqueles autores, a solução do impasse da família só será possível paralelamente às exigências de realização dos direitos humanos na sociedade de uma maneira mais concreta e decisiva que a atual: "não haverá emancipação da família se não houver a do todo".

5. Importância da família

A família é uma instância importante no processo de socialização, bem como no desenvolvimento da subjetividade autônoma, ensinando informalmente o que as crianças devem fazer, dizer ou pensar. Isso não significa que não resta aos indivíduos liberdade alguma para reagir a essas influências.[5] A educação dada pela família fornece o "solo" a partir do qual o homem pode agir até para, em última instância, se rebelar contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles.

Portanto, a família é o local privilegiado para o desenvolvimento humano. Do ponto de vista biológico, o homem é o mais frágil dos animais e não sobrevive sozinho; psicologicamente, são importantes as relações afetivas para sua saúde mental; socialmente, a presença de adultos confiáveis e o exercício da autoridade asseguram a solidariedade necessária para o convívio democrático.

Como instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade, a família deveria promover a superação do egocentrismo infantil, tornando o adulto disponível para o convívio social. A ausência de autoridade, porém, acentuada pelo temor dos pais modernos de criar neuróticos e reprimidos, faz com que as crianças fiquem por conta de sua natureza narcísica e não evoluam em direção às normas de convivência.

Estamos vivendo o limiar de uma nova realidade para a família. Trata-se de algo que está sendo reconstruído à revelia do que aí existe. Tarefa difícil, que exige cuidado e empenho, a

4. *Temas básicos da sociologia*, São Paulo, Cultrix/Edusp, 1973, p. 140.

5. Ver Capítulo 20. Althusser considera a família um "aparelho ideológico".

fim de evitar o saudosismo da "antiga família", em que a autoridade paterna era indiscutível, não *culpabilizar a mulher pela entrada no mercado* de trabalho como fator de desagregação e não *concluir que a família é dispensável na sociedade* prestes a surgir.

Para tal há que reconstruir a práxis humana, criando modelos de comportamento em que todos os componentes do novo grupo familiar assumam posturas e práticas alternativas. Por exemplo, nas famílias dos segmentos médios para cima, se a profissionalização da mulher exige a ausência mais prolongada do lar, as dificuldades da "dupla jornada de trabalho" podem ser superadas com a distribuição equilibrada do serviço doméstico, tradicionalmente considerado tarefa "feminina".

Outro desafio a ser enfrentado pela "nova família" está no resgate dos momentos de encontro, que possibilitam a conversa e até as famosas discussões. Isso porque, na sociedade contemporânea, o ritmo frenético de trabalho provocou uma grave intromissão do mundo dos negócios no âmbito da subjetividade, o que tem impedido o cultivo dos afetos humanos, com evidente perda de qualidade de vida.

Quando se trata dos segmentos mais pobres da sociedade, a situação se torna realmente mais complicada. Em se tratando de Brasil, o problema atinge níveis catastróficos, com milhões de *crianças abandonadas ou carentes* (que possuem família, mas essa não tem condição de atendê-las) *vivendo entre os 32 milhões de brasileiros* famintos.

Diante da omissão dos governos ou de eventuais providências assistencialistas descontinuadas, a situação se agrava em decorrência de políticas econômicas que têm ampliado o quadro de pobreza, em vez de diminuí-lo. Sem desconsiderar a necessidade de mudanças drásticas na macropolítica, tendo em vista reverter o quadro de injusta distribuição de renda, desemprego e má remuneração salarial, há que tomar atitudes que apresentem soluções a curto e médio prazo.[6]

Em oposição à forma tradicional de atendimento, individualizado e assistencialista, uma postura inovadora propõe a *organização solidária*, baseada em práticas que constroem *laços comunais* voltados para a *ação coletiva* direcionada para o atendimento das diversas necessidades do grupo. Essa ação parte do pressuposto de que a população pobre e fragmentada não tem condições de lutar adequadamente por seus direitos, a não ser que formas de organização solidária a encaminhem para a participação e mobilização, tendo em vista objetivos comuns.

Dropes

1

Por volta dos séculos VIII e VII a.C., Hesíodo recolheu os mitos gregos na obra *Teogonia* (geração dos deuses): Urano, temendo perder o poder para os próprios filhos, os mantinha enterrados. Cronos se revolta, castra o pai e assume o poder, mas engole seus filhos, para evitar a mesma sorte do pai. É destronado por seu filho Zeus, que o faz vomitar todos os irmãos engolidos e se torna o maior dos deuses do Olimpo.

2

O *totemismo* é o fenômeno pelo qual um determinado grupo de pessoas pertencentes a uma tribo considera um animal como ancestral ou protetor do grupo. O *totem* é, portanto, sagrado e considerado tabu, isto é, objeto de proibições; dessa forma, é tabu matar ou comer o totem. Apesar disso, de tempos em tempos realiza-se um ritual, ocasião em que, mediante sacrifício solene, todos comem o animal sagrado. Choram e lamentam o animal morto e, em seguida, a festa é de extrema alegria.

6. Consultar Sílvio Manoug Kaloustian (org.), *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo, Cortez; Brasília, Unicef, 1994.

O animal totêmico, para Freud, é uma substituição do pai, diante do qual os filhos têm uma atitude afetiva ambivalente (hostilidade e amor). Ao devorar o pai, apropriam-se de sua força, daí derivando também o sentimento de culpa e o remorso, resultantes do crime coletivo. Portanto, é a partir da culpa que se estabelecem as leis da solidariedade e a proibição do parricídio, indispensáveis para a existência das instituições sociais.

3

Complexo de Édipo: Freud buscou essa denominação na lenda grega transcrita pelo dramaturgo Sófocles na tragédia *Édipo-Rei*. Segundo o relato, o rei de Tebas, Laio, mandou matar seu filho recém-nascido porque o oráculo vaticinara que seria morto pelo próprio filho. No entanto, o escravo incumbido do serviço não o cumpriu, e o menino foi criado longe dali, recebendo o nome de Édipo. Assim se cumpre o destino: um dia, ao cruzar e se desentender com um desconhecido, Édipo o mata, sem saber que matava seu pai. Dirigindo-se em seguida a Tebas, casa-se com a própria mãe, Jocasta.

A interpretação de Freud nos remete ao desejo inconsciente que todo filho tem de matar o pai, rival com quem disputa o amor da mãe. Ao mesmo tempo, a criança teme ser castigada pelo pai, tão poderoso e por quem nutre sentimentos ambíguos: hostilidade e amor. Por isso, renuncia aos seus desejos incestuosos e hostis, ocorrendo então a formação do superego, instância psíquica pela qual se constrói a consciência moral. Inicia-se, então, o trajeto verdadeiramente humano, que, controlando o imperialismo dos desejos, torna possível a convivência em comunidade.

4

Os contos de fadas não se destinavam, de início, exclusivamente às crianças. Desde a Idade Média, eram contos folclóricos ouvidos sobretudo por adultos das classes mais pobres e apenas no século XIX foram adaptados pelos irmãos Grimm, com a nítida intenção de transmitir os valores burgueses às crianças.

5

Os primeiros livros infantis foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII justamente porque, antes dessa época, não existia propriamente "infância". No Brasil, o interesse pela infância se intensifica no final do século XIX. Só então começa a aparecer a literatura infantil, com a adaptação de textos europeus como *Robinson Crusoé* e as *Aventuras do Barão de Münchausen*.

6

Art. 4º do Estatuto da Criança: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Leituras complementares

1. A importância do ato de ler

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado — e até gostosamente — a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória,

desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo".

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia — e até onde não sou traído pela memória —, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós — à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço — o sítio das avencas de minha mãe —, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto — em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber — se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros — o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores — das rosas, dos jasmins —, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

Daquele contexto faziam parte igualmente os animais — os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor, toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu (...)

Daquele contexto — o do meu mundo imediato — fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

(Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, p. 11-14.)

2. História cultural do brinquedo

No início da obra de Karl Grober, *Brinquedos infantis de tempos antigos*, está a modéstia. O autor recusa-se a tratar de brincadeiras infantis para, limitando-se exclusivamente à história do próprio brinquedo, dedicar-se apenas ao seu material concreto. Tal como sugere menos o tema do que a extraordinária solidez de seu projeto, o autor concentrou-se no círculo cultural europeu. Se, nesse contexto, a Alemanha era o centro geográfico da Europa, no terreno do brinquedo ela é também o espiritual. Pois uma boa parte dos mais belos brinquedos que ainda hoje se encontram nos museus e quartos de crianças poderíamos considerar como um presente alemão à Europa. Nuremberg é a pátria do soldadinho de chumbo e da brunida fauna da arca de Noé; a mais velha casa de boneca de que se tem notícia provém

de Munique. Mas mesmo quem não queira saber de questões de prioridade, que no fundo efetivamente pouco dizem, terá de confessar que as bonecas de madeira de Sonneberg, as "árvores de aparas de madeira" do Erzgebirge, a fortaleza de Oberammergauer, as lojas de especiarias e chapelarias, a festa da colheita em estanho de Hannover constituem modelos insuperáveis da mais sóbria beleza.

Todavia, tais brinquedos não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados; eles nasceram sobretudo nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho etc. Antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo. Quando, no decorrer do século XVIII, começaram a aflorar os primórdios de uma fabricação especializada, as indústrias chocaram-se por toda parte contra as restrições das corporações. Estas impediam o marceneiro de pintar, ele próprio, suas bonequinhas; para a preparação de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias indústrias a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria.

Por conseguinte, entende-se que a venda ou, pelo menos, a distribuição de brinquedos não era no início função de comerciantes especializados. Assim como se podia encontrar animais de madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeiteiro, bonecas de cera com o fabricante de velas. O mesmo não acontecia com o comércio intermediário, que fazia as vezes de grande distribuidor. Esta assim chamada "editora" aparece também primeiramente em Nuremberg. Nesta cidade os exportadores começaram a comprar brinquedos que provinham das manufaturas da cidade e, sobretudo, da indústria doméstica da região para distribuí-los depois entre as pequenas lojas. Por essa mesma época, os avanços da Reforma obrigaram muitos artistas — que até então haviam produzido para a Igreja — a "orientarem sua produção em vista da demanda de objetos artesanais e a substituírem as obras grandiosas por objetos de arte menores, feitos para a decoração das casas". Deu-se assim a extraordinária difusão daquele mundo de coisas minúsculas, as quais faziam a alegria das crianças nas estantes de brinquedos e dos adultos nas salas de "arte e maravilhas"; deu-se ainda com a fama dessas "quinquilharias de Nuremberg" o predomínio dos brinquedos alemães no mercado mundial, o qual até hoje permanece inabalável. (...)

Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. (...)

E, ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo significava ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e mesmo o alabastro. As bonecas apenas possuíam o peito de alabastro, celebrado pelos poetas do século XVII, e quase sempre tiveram de pagar esse luxo com sua frágil existência. (...)

Mas certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. Um diálogo simbólico, para cuja decifração a presente obra oferece um seguro fundamento.

(Walter Benjamin, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, p. 67-70.)

Atividades

Questões

1. Explique com suas palavras em que consiste a educação informal.
2. Dê algum exemplo de educação acidental diferente daquele apresentado no texto.
3. Neste capítulo nos referimos à necessidade da "morte" dos "pais infantis". Já havíamos anteriormente mencionado a "morte" do professor. Em que sentido essas "mortes" são condição para a vida autêntica do filho ou do aluno?
4. O que significa dizer que, na Idade Média, não existe propriamente "sentimento da infância"?
5. Que relação existe entre o conceito burguês de família e as alterações da arquitetura da casa? Como esse processo vem se acentuando na construção das residências?
6. Diante da crise da família, como podemos entender a afirmação "Não haverá emancipação da família se não houver a do todo"?

Análise de texto

Leia o trecho abaixo, retirado do livro *As palavras*, no qual o filósofo francês Jean-Paul Sartre relata sua infância. Em seguida responda às questões 7 e 8.

As densas lembranças, e a doce sem-razão das crianças do campo, em vão procurá-las-ia, eu, em mim. Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, (...) nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. (...) Foi nos livros que encontrei o universo: assimilado, classificado, rotulado, pensado e ainda temível; e confundi a desordem de minhas experiências livrescas com o curso aventuroso dos acontecimentos reais. Daí veio esse idealismo de que gastei trinta anos para me desfazer.

7. Em que sentido a infância de Sartre foi diferente da infância das demais crianças?
8. O que o autor quer dizer com "esse idealismo de que gastei trinta anos para me desfazer"? Para ajudar na sua resposta, *idealismo*, na teoria do conhecimento, significa privilegiar o sujeito que conhece em detrimento do objeto conhecido, ou seja, valoriza-se a idéia mais que a coisa conhecida.

Com base no texto complementar do pedagogo brasileiro Paulo Freire, responda às questões de 9 a 11.

9. Identifique no texto as características da educação informal.
10. Qual é o sentido amplo que o autor dá à palavra leitura?
11. Em que o texto de Paulo Freire se distingue do trecho de Sartre acima transcrito?

Com base no texto complementar de Walter Benjamin, responda:

12. Por que só a partir do século XVIII surge a preocupação com a fabricação especializada de brinquedos, apesar das inúmeras dificuldades criadas pelas corporações?
13. Explique o que o autor quer dizer quando afirma que a criança não é nenhum Robinson Crusoé e que as crianças não constituem uma comunidade isolada.

Redação

Tema: Destaque o *papel da família* a partir da seguinte frase de Hannah Arendt: "A escola é (...) a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.

Parte II

Os meios de comunicação de massa

1. A evolução das técnicas de comunicação

Comunicar é "tornar comum", isto é, fazer saber a todos ou a muitos. A comunicação determina a passagem do individual ao coletivo, condição de toda vida social. Além de promover a socialização, a comunicação concorre para a formação da identidade, por meio da qual o homem adquire a consciência de si e interioriza comportamentos, na troca de mensagens significativas: a troca de palavras, de mulheres entre tribos primitivas e de bens e serviços.

Nesse complexo fenômeno psicossociológico, são considerados os aspectos intelectuais resultantes de uma informação, mas também as significações emocionais que permeiam a mensagem; além disso, muitas informações ultrapassam as intenções explícitas daquele que as emitiu.

Com o desenvolvimento dos meios eletrônicos de comunicação, muitos estudiosos têm se ocupado com a análise teórica do fenômeno da comunicação, sua natureza e conseqüências de seu impacto.

O professor canadense de literatura McLuhan — embora suas idéias sejam muito criticadas e algumas delas, até ultrapassadas — teve o mérito de suscitar, na década de 60, inúmeros debates e discussões a esse respeito. Com a provocante afirmação "a mensagem é o meio", inverteu o núcleo de atenção dos estudiosos: mais importante que a análise do conteúdo de uma mensagem é a análise do seu veículo. Assim, um mesmo conteúdo, exposto em um livro ou transmitido pelo rádio, terá efeitos diferentes.

McLuhan achava importante analisar os canais de comunicação utilizados ao se estudar uma determinada cultura. Distinguiu três etapas na evolução da humanidade:

- a primeira fase corresponde à civilização oral, dos povos anteriores ao advento da escrita, que se comunicam pela palavra falada e pelos gestos;
- a segunda fase surge com a escrita, de início timidamente, restrita a pequenos grupos. A grande explosão da escrita se dá, no entanto, no século XVI, com a invenção da imprensa, que torna mais intensa a sua difusão. Inicia-se aí a chamada "galáxia de Gutenberg";
- a terceira fase, ou "galáxia de Marconi", surge no século XX, com o advento de meios de comunicação como o rádio, o cinema, a TV.

Observamos, a partir desse quadro, como as alterações das formas de comunicação ajudam a compreender as mutações da consciência humana.

No homem primitivo, cuja comunicação se faz pela palavra oral, marcada pela presença e pelo vivido, predomina a consciência mítica. O advento da escrita produz o distanciamento necessário para a reflexão e a consciência crítica. Aliás, o pensamento filosófico grego surgiu no século VI a.C., contrapondo-se aos relatos míticos das epopéias de Homero.

A invenção da imprensa, ampliando a difusão do texto escrito, intensifica o processo de individualização. Isso se dá porque a leitura é, num primeiro momento, um ato solitário, de volta para dentro de nós mesmos. Ao mesmo tempo, nesse mesmo movimento, ela nos obriga a um desdobramento típico da reflexão, quando confrontamos (e às vezes opomos) nossas idéias às idéias alheias.

Com a indústria cultural, no século XX, o panorama das comunicações se altera profundamente. Os meios de comunicação de massa influenciam de forma marcante o homem contemporâneo. Anulam as distâncias, tornam presentes os ausentes e transformam a Terra numa "aldeia global", globalizando as informações, a economia, o comércio, a arte e (por que não?) o crime organizado...

O volume de informações veiculado pelos meios de comunicação de massa, aliado ao impacto por eles produzido (como veremos adiante), influencia as pessoas ora positivamente, ampliando os horizontes e até ajudando a superar os estereótipos, ora negativamente, homogeneizando e descaracterizando as culturas tradicionais.

Não só. O advento da comunicação eletrônica veio subverter a própria maneira de trabalhar. Como vimos no Capítulo 2, entramos na era pós-industrial, que se caracteriza pela predominância do setor de serviços e está baseada na troca de informações. Estas são cada vez mais difundidas e globalizadas. Com isso, estamos fechando o ciclo da industrialização, inaugurado pelo advento das fábricas no século XVII.

2. Os efeitos dos meios de comunicação de massa

Foram feitas algumas considerações a respeito dos meios de comunicação de massa, *mass media* ou, ainda, mídia (ver Capítulo 4), a propósito da discussão dos diversos tipos de cultura. Vimos então que são considerados *mass media* o rádio, o cinema, a televisão, os jornais e as revistas de grande circulação. O que nos interessa saber aqui é que tipo de influência eles exercem na formação do homem contemporâneo e, conseqüentemente, qual a posição do educador diante deles.

É muito controvertida a discussão em torno dos seus efeitos. Afinal, a mídia massifica? Aliena? Instiga a violência? Estimula artificialmente a sexualidade? Forma a opinião pública? Leva à passividade e ao conformismo? Impede as pessoas de tomarem gosto pela leitura?

Em primeiro lugar, é bom lembrar que a mídia reproduz e reforça as ideologias, reflete os interesses do sistema no qual está inserida, veicula os valores e normas de conduta da classe dominante (ver Capítulo 3). Um noticiário que se apresenta como "objetivo", com informações aparentemente neutras, na verdade resulta de seleção e interpretação, dando ênfase a alguns assuntos e descuidando de outros. Ao se noticiar uma greve de professores, por exemplo, destacar o fato de as crianças ficarem sem aulas e não a luta por salários mais justos é uma maneira sutil de "tomar partido".

Por outro lado, seria simplista demais imaginar que essa influência se exerce maciçamente, de forma mecânica, não restando às pessoas nenhuma possibilidade de reação.

Sociólogos, psicólogos, estudiosos das comunicações realizaram inúmeras pesquisas sobre o assunto, que mereceu também a atenção dos filósofos. Os primeiros estudos efetuados tendiam a considerar perigosos os efeitos da mídia: ela manipularia a massa amorfa, legitimando a ordem estabelecida e levando ao conformismo. O magnetismo dos discursos radiofônicos de Hitler fazia imaginar que multidões poderiam ser condicionadas mediante o poder de persuasão de um líder, ampliado pela difusão eletrônica.

Em fins da década de 50, começam a aparecer estudos que tentam desfazer o mito do poder de manipulação e da onipotência dos *mass media*. Alguns autores consideram que os efeitos massificantes só têm chance de ocorrer com maior impacto em sociedades altamente repressivas, como os Estados totalitários, em que a mídia é submetida a severo controle e direcionamento. Em um sistema de livre discussão, pluralista, essas chances tornam-se mais remotas.

Com o desenvolvimento da tecnologia, deu-se a multiplicação das fontes de difusão, e a concorrência entre os *mass media*, o que poderia significar uma saudável diversificação. Nessas circunstâncias, a opinião pública não seria propriamente dirigida, e a mídia tenderia a confirmar, consolidar ou ampliar as opiniões já existentes, das quais não é causa direta.

Concluir que o receptor não é uma massa amorfa, mas capaz de percepção e atenção seletivas, não significa, por outro lado, que se esteja negando a influência dos *mass media*. Sobretudo nas sociedades como a nossa, muito dependentes das oligarquias do poder, ainda é um triste fato o monopólio no controle da mídia, com todo o prejuízo que advém disso.

Os meios eletrônicos de comunicação vêm exercendo uma subversão nos modos de sentir e pensar do homem contemporâneo, até agora centrado no poder da razão e da ciência. Enquanto não se define mais claramente este homem "pós-moderno"[7], o ideal para a formação das crianças seria acompanhar a utilização dos meios de comunicação, quer dentro da escola, quer reportando-se à sua ação fora dela, a fim de completá-la com a função abstrata da linguagem. É importante que a criança e o jovem conheçam a forma de ação desses meios e seus aspectos positivos e negativos, bem como sejam capazes de analisar os valores por eles veiculados.

7. Ver os Capítulos 2 e 24. Para examinar melhor esse assunto, leia o livro de Jair Ferreira dos Santos, *O que é pós-moderno*, São Paulo, Brasiliense, 1986. (Col. Primeiros Passos)

Dropes

1

É diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos habitantes da cidade precisa alienar-se de sua humanidade, nos escritórios e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistirem como o ator, em nome delas, se vinga. (Walter Benjamin)

2

Depois que a tecnologia inventou telefone, telégrafo, televisão, todos os meios de comunicação a longa distância, é que se descobriu que o problema da comunicação era o de perto. (Millôr Fernandes)

3

As duas mutações tratadas neste capítulo — na família nuclear e nas comunicações — produzirão outra sociedade que nascerá da crise atual. Num exercício de futurologia, Alvin Tofler se refere à *cabana eletrônica*. Vejamos o que ele diz:

"Ao observar massas de camponeses ceifando um campo há 300 anos, só um louco teria sonhado que viria um dia em que os campos ficariam despovoados, quando todos se apinhariam em fábricas urbanas para ganhar o pão de cada dia. E só um louco estaria certo. Hoje é preciso um ato de coragem para sugerir que as nossas maiores fábricas e torres de escritórios poderão, ainda no período de nossas vidas, ficar meio vazios, reduzidos a uso para armazéns mal-assombrados ou convertidos em espaços para moradia. Entretanto, isto é precisamente o que o novo modo de produção tornará possível: uma volta à indústria caseira numa nova base eletrônica mais alta e com uma nova ênfase no lar como centro da sociedade".

Leituras complementares

1. A massa não é mais aquela

Até há pouco a massa moderna era industrial, proletária, com idéias e padrões rígidos. Procurava dar um sentido à História e lutava em bloco por melhores condições de vida e pelo poder político. Crente no futuro, mobilizava-se para grandes metas através de sindicatos e partidos ou apelos nacionais. Sua participação era profunda (basta lembrar as duas guerras mundiais).

A massa pós-moderna, no entanto, é consumista, classe média, flexível nas idéias e nos costumes. Vive no conformismo em nações sem ideais e acha-se seduzida e atomizada (fragmentada) pelos *mass media*, querendo o espetáculo com bens e serviços no lugar do poder. Participa, sem envolvimento profundo, de pequenas causas inseridas no cotidiano — associações de bairro, defesa do consumidor, minorias raciais e sexuais, ecologia.

A esta mudança os sociólogos estão chamando *deserção do social*. É como tornar deserta uma região. Pela desmobilização e a despolitização, o neo-individualismo pós-moderno, que tende ao descompromisso, ao *não tenho nada com isso*, vem esvaziando as instituições sociais. História, política, ideologia, trabalho — instituições antes postas em xeque apenas pela vanguarda artística — já não orientam o comportamento individual, e seu enfraquecimento é contínuo nos países avançados. A deserção é uma sacação nova da massa. Ela não é orientada nem surge conscientemente, como também não visa à tomada do poder, mas pode abalar uma sociedade, ao afrouxar os laços sociais. Há dados para se avaliar esse esvaziamento, como igualmente há novas atitudes substituindo as tradicionais.

(...)

2. O vazio cintilante

Vimos que, desertos, enfraquecidos, os valores e instituições tradicionais, ainda conservados pela modernidade burguesa, vêm perdendo terreno na moldagem, motivação e controle dos indivíduos nas sociedades avançadas. Que mecanismos, então, exercem esses papéis? O consumo, os *mass media* e a tecnociência, claro. A resposta é boa mas parece de polichinelo. Não diz *por que* nem *como*. Vamos primeiro ao *porquê*.

As sociedades pós-industriais vivem saturadas pela informação. Vai-se ao consumo pela informação publicitária, consome-se informação no *design*, na embalagem, devora-se informação nos *mass media* e na parafernália ofertada pela tecnociência (micro, vídeo etc.). O sujeito se converte assim num terminal de informação. Mas um terminal isolado de outros terminais, pois as mensagens não se destinam a um público reunido, mas a um público disperso (cada um em sua casa, seu carro, seu micro). Eis por que a massa pós-moderna é atomizada (ultrafragmentada). Enquanto a massa moderna era um bloco movido por interesses de classe e por idéias, na pós-modernidade ela é uma nebulosa de indivíduos atomizados, recebendo informação em separado. Ora, para motivar e controlar sujeitos atomizados, a autoridade e a polícia são secundárias. Basta bombardeá-los com mensagens que excitem seus desejos.

Agora vamos ao *como*. De que maneira o consumo, os *mass media* e a tecnociência modelam, motivam e controlam a nebulosa pós-moderna pelo bombardeio informacional? As mensagens são lançadas ao acaso, mas não são boladas de qualquer jeito. Não apenas representando o real, mas sendo hoje o real, as mensagens são criadas visando à *espetacularização da vida, à simulação do real* e à *sedução do sujeito*. Assim os compreende o sociólogo francês Jean Baudrillard.

A espetacularização converte a vida em um *show* contínuo e as pessoas em espectadores permanentes. (...)

O espectador é o que vê, mas também o que espera por novas imagens atraentes e fragmentárias para consumir. Ele se acha mergulhado na cultura *blip* — cultura do fragmento informacional, cintilações no vídeo. Assim, por um lado a espetacularização motiva e controla a nebulosa de espectadores mantendo-a continuamente à espera de novas imagens, bens e serviços; por outro, pela estetização, glamuriza e alivia a banalidade cotidiana. Procuramos nas ruas, nos rostos, o farto colorido das revistas e da TV.

Como isto é possível? Pela simulação, pelos simulacros. Em outras épocas, os simulacros (mapas, maquetes, estátuas, quadros) foram instrumentos ou obras de arte. Na pós-modernidade eles formam a própria ambiência diária. Materiais e processos simulantes trazidos pela tecnociência reproduzem com mágica perfeição o real.

(Jair Ferreira dos Santos, *O que é pós-moderno*, São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 89-90 e 95-97)

Atividades

Questões

1. Que alterações na consciência humana decorrem da passagem da comunicação estritamente oral para a comunicação escrita?
2. Os jovens do mundo contemporâneo já nasceram sob o impacto dos meios de comunicação de massa. Que diferenças existem em relação à comunicação oral ou escrita antes referida?
3. Destaque os aspectos positivos e negativos dos *mass media*.

Análise de texto

Com base no dropes 1, responda às questões 4 e 5.

4. A partir do exemplo do cinema, qual é a crítica que o autor faz aos *mass media*?
5. Amplie essa crítica para os programas de TV (novelas, filmes etc.).
6. Como você interpreta a frase do humorista Millôr Fernandes, transcrita no dropes 2?

Com base no dropes 3, responda às questões de 7 a 10.

7. Identifique os três setores da economia a que o texto se refere.
8. Ao passar do campo para a cidade, que alteração se deu na estrutura da família?
9. O que significa *cabana eletrônica*?
10. No retorno ao lar preconizado por Tofler, quais seriam as conseqüências possíveis nas relações familiares? Faça um esforço de imaginação!

Com base no texto complementar, responda às questões de 11 a 14.

11. Qual é a diferença entre os dois tipos de massa do ponto de vista da política?
12. Dê exemplos tirados de sua experiência cotidiana a respeito de "deserções" que esvaziam instituições como a família, a religião, as eleições (ou outras que você queira destacar).
13. As informações na sociedade tecnológica atingem todos os indivíduos, que se encontram atomizados. Quais os riscos do processo?
14. A partir do que o autor chama de "vazio cintilante", explique por que, nas eleições, a tendência é valer mais a *performance* do candidato nos *mass media* do que propriamente suas idéias.

Redação

Na Fuvest de 1995, o tema da redação criou polêmica em torno de sua provável dificuldade. Tente atender ao que foi solicitado, utilizando os conceitos aprendidos no capítulo. Lembre-se de discutir a idéia de massificação, em oposição à afirmação da individualidade.



Marilyn Monroe, de Andy Warhol, 1962. (Óleo sobre tela, detalhe.)

Em muitas pessoas já é um descaramento dizerem "Eu". (T. W. Adorno)

Não há sempre sujeito, ou sujeitos. (...) Digamos que o sujeito é *raro*, tão raro quanto as verdades. (A. Badiou)

Todos são livres para dançar e para se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres para entrar em qualquer uma das inúmeras seitas. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa. (T. W. Adorno)

Proposta de redação: Relacione os textos e a imagem acima e escreva uma dissertação em prosa, discutindo as idéias neles contidas e expondo argumentos que sustentem o ponto de vista que você adotou.

7 A instituição escolar

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

(Marilena Chaui)

1. Breve histórico da escola

Várias instâncias da sociedade exercem a função de educar, entre as quais a família, a igreja, o trabalho, o lazer, os meios de comunicação, mesmo que a ação educacional desenvolvida por esses grupos seja informal, no sentido de não obedecer a regras explícitas nem ser submetida a rígido controle externo.

Já na escola a educação é formal porque supõe um grupo de profissionais especialmente instituído para exercer determinadas funções e elaborar um projeto de ação mais efetiva. Mesmo quando a educação na família é intencional, deliberada, não é tão organizada, planejada ou controlada como é (ou deveria ser) na escola.

A instituição escolar não existiu sempre, e sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos em que esteve inserida.

Nas sociedades primitivas não há escolas, e a educação é exercida pelo conjunto dos membros que as constituem. Quando a produção dos bens ultrapassa o necessário para o consumo imediato, fazendo surgir os excedentes, a estrutura da sociedade também se altera, e as divisões de tarefas tendem a acentuar as diferenças sociais. O saber, que na tribo era coletivo, torna-se privilégio do segmento mais rico, constituindo uma forma de fortalecimento do poder. Surge então a necessidade da escola como instrumento de transmissão do saber acumulado, embora restrito a alguns.

Vimos no capítulo anterior que, apesar das diferenças entre a escola da Antiguidade e da Idade Média, elas têm em comum o fato de exercer uma influência de certa forma partilhada com a família, atribuindo-se à escola mais a instrução que a formação integral do aluno. Portanto, a escola não se constituía um instrumento de ação educacional preponderante, nem uma instituição tão rigorosa quanto se tornou a partir do Renascimento e da Idade Moderna.



As formas de educar e os fins da educação mudam com o tempo, de acordo com as exigências da sociedade em que se vive. (Gravura em madeira de Albrecht Dürer, século XVI.)

A escola institucionalizada, semelhante àquela que hoje conhecemos, é uma criação burguesa do século XVI, época em que surge o "sentimento de infância e de família" (ver Capítulo 6). Um lento processo separou a criança do adulto, criando um ambiente segregado e "protegido das más influências do mundo": caberá, então, à escola não só instruir, como também educar.

Os colégios

Pela primeira vez na história da humanidade dá-se a formação, nos colégios fundados pelas ordens religiosas dos séculos XVI e XVII, de uma escola que absorve a disponibilidade de tempo da criança, restringindo sua convivência aos colegas de mesma faixa etária e separando-a do mundo, a fim de que "não sucumba aos vícios".

A vigilância constante, mesmo dentro do colégio, torna-se imprescindível, já que este se funda na concepção de que a natureza humana é má e corruptível. Desse modo, a educação se esforçará por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta. Para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia e da aprendizagem da obediência, intensifica-se o uso dos castigos corporais.

Assim se estrutura o modelo da escola tradicional burguesa, que não se baseia nos interesses da criança, mas procura o tempo todo controlar seus impulsos naturais, para lhe ensinar virtudes morais consideradas adequadas aos novos tempos.

Além da rígida formação moral, o regime de trabalho é rigoroso e extenso. São valorizados os estudos humanísticos, privilegia-se a cultura greco-latina e o ensino dessas duas línguas supera, inclusive, o da língua vernácula. A ênfase na gramática e na retórica visa formar o homem culto, capaz de brilhar nas cortes aristocráticas.

A instalação da nova concepção de escola contou com a contribuição dos jesuítas, cujos internatos se espalham por toda a Europa ao longo de duzentos anos (do século XVI ao XVIII). No Brasil, eles estão presentes desde o início da colonização, marcando indelevelmente nossa educação.

As escolas se destinam à nobreza e à burguesia ascendente, esta última desejosa de alcançar postos na administração pública, já que aspira tornar-se classe dirigente. Os burgueses esperam que uma formação adequada permita a ascensão social e política de seus filhos.

A estrutura da escola tradicional foi objeto de reação de alguns pedagogos, ansiosos por mudar os rumos do ensino não só quanto às obsoletas práticas didáticas, mas também quanto ao conteúdo transmitido.

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, altera em alguns aspectos as exigências da escola burguesa: à formação acadêmica predominantemente humanística se contrapõe a necessidade de formação técnica especializada, além do estudo das ciências.

No século XIX, com a burguesia já triunfante, o pedagogo alemão Herbart enfatiza a importância da instrução completa até como condição de formação moral.

Apesar de algumas alterações, continua a existir por muito tempo o sistema de internatos com disciplina rigorosa e vigilância constante, marcando sobretudo a escola secundária elitista, que visa a formação humanista e propedêutica (isto é, voltada à preparação para o curso superior). Essa situação foi sempre mais dramática no Brasil.

Além disso, acelera-se o processo de secularização e democratização do ensino, com as reivindicações de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória a que possam ter acesso as camadas não-privilegiadas da sociedade.

Enquanto nos países desenvolvidos a luta pela universalização do ensino básico já no século XIX atingia seus objetivos, no Brasil, nem no século XX conseguimos superar as dificuldades de acesso à escola. Aqueles que tentam estão sujeitos à repetência e ao êxodo, sem falar na qualidade do ensino oferecido. Além disso, o dualismo decorrente das diferentes formas de ensino (acadêmica e profissionalizante) tem perpetuado a divisão social.

O desafio a ser enfrentado pelos governos e pela sociedade civil — abrangendo aí as forças organizadas dos excluídos do sistema — está na universalização de um ensino básico de qualidade, que prepare para o trabalho, para a cidadania, cuidando da formação da personalidade nos aspectos afetivos e éticos.

Analisaremos melhor o conteúdo ensinado e a forma de ensinar da escola tradicional no Capítulo 16.

2. A educação na encruzilhada

A ação da escola tornou-se cada vez mais extensa, "roubando" funções antes assumidas pela família e exercendo considerável influência na formação das crianças e dos jovens. Poderíamos perguntar: que tipo de influência é esta? É crítica, transformadora? Ou é conservadora? A esse respeito veremos diversas tendências na Unidade V.

Os teóricos da *escola nova* analisam com otimismo a influência da escola, vendo-a como agente de transformação, um instrumento de mobilidade, permitindo a ascensão social e a criação de uma sociedade mais humana e democrática. Os teóricos crítico-reprodutivistas, porém, argumentam sobre as dificuldades dessa mudança, porque a escola é apenas uma engrenagem dentro do sistema e tende a reproduzir as diferenças sociais, mesmo quando dá a impressão de democratizar.

As críticas que vêm sendo feitas à escola tradicional revelam a sua incapacidade de atender às necessidades de um mundo em constante mutação, no qual a ciência e a tecnologia tornam cada vez mais complexa a função do educador. Basta lembrar que viver a era pós-industrial significa enfrentar o desafio de uma nova educação para um novo homem em fase de transformação.

Como superar o fosso cavado entre a educação e a vida? Como fazer da escola não mera reprodutora do sistema, mas um local de fermentação da mudança? Como tornar viável a socialização da educação, a fim de que ela deixe de ser privilégio de poucos?

Apesar da perplexidade, as respostas — nem sempre adequadas — têm sido muitas: de um lado, Ivan Illich propõe a "desescolarização" da sociedade; no outro extremo, a Unesco sugere a *educação permanente*, considerando a necessidade de uma constante renovação dos conhecimentos, que exigiria a reciclagem do saber dos adultos.

Surgem formas mais singelas de educação alternativa, como as *escolas abertas*, em que os professores trabalham junto com alguns adultos da comunidade e pais de alunos dispostos a participar da ação pedagógica. Há até casos de famílias que se organizam coletivamente para que possam, elas próprias, educar seus filhos, prescindindo da escola clássica.

Para outros, é importante que a escola incorpore os modernos meios de comunicação de massa, visando a exploração de alta tecnologia no ensino. Nesse caso, a esperança maior estaria na cibernética.

Segundo a tendência *progressista*, a solução não se encontra em modismos e fórmulas mágicas, mas no esforço de levar a educação a todos, sobretudo à população marginalizada, dando condições para o domínio de conteúdos e conhecimentos valorizados pela sociedade, bem como disposição crítica para avaliar a herança recebida.

O campo de reflexão que instiga o pedagogo contemporâneo é extenso e intrincado. Como superar essa crise permanece ainda um desafio, mas, se a escola não é uma ilha, ela reflete, neste momento, a crise mesma por que passa a nossa civilização.

Quando nos referimos a *crise*, queremos entendê-la no sentido de um momento de confusão e dificuldade que caracteriza os períodos de transição, nos quais o "velho" ainda não morreu e o "novo" não se apresenta com clareza. Mesmo porque o novo resultará do que os homens poderão construir a partir dos desafios a serem enfrentados.

Já nos referimos a aspectos dessa mutação em outras partes do livro, sobretudo no Capítulo 2, e voltaremos a examinar, no último capítulo, a questão do que se convencionou chamar de "pós-modernidade".

3. Escola e sociedade

Por enquanto cabe observar que não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida. Sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição e precisa de outro tipo de educação.

Nesse sentido, nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra: por trás das decisões existem posições políticas. Ao privilegiar determinado tipo de conteúdo a ser ensinado ou um método para facilitar esse processo, a escola não transmite apenas conhecimentos intelectuais por meio de uma prática neutra, mas repassa valores morais, normas de conduta, maneiras de pensar. É isso que veremos no desenrolar da Unidade V.

Vivemos no momento o centro desse debate multiforme. E aí reside nossa tarefa: repensar os rumos da escola sem otimismo ingênuo, mas também sem pessimismo derrotista. O que, afinal, é possível fazer dentro dos limites da escola e a partir de suas reais possibilidades? Voltaremos a esse assunto no capítulo final deste livro.

Antes queremos reforçar a importância da dupla função da escola: a de transmissora da herança cultural e a de local privilegiado para a crítica do saber apropriado. Tarefa difícil essa, uma vez que já nos referimos à crise (mundial) pela qual passa a escola nos tempos atuais. Se é certo que ela reflete também a crise da cultura, podemos compreender a dimensão do desafio posto aos educadores.

Se essa instituição torna-se indispensável como instância mediadora, estabelecendo o vínculo entre as novas gerações e a cultura acumulada, à medida que a sociedade contemporânea se torna mais complexa a escola adquire, cada vez mais, um papel insubstituível.

Dropes

1

O trabalho define a existência humana. No entanto, com a propriedade da terra por uma determinada classe, essa classe não precisa trabalhar para sobreviver, porque o trabalho do não-proprietário (no caso do modo de produção antigo, o trabalho do escravo) deve prover tanto a sua existência como a existência do seu senhor. É nesse momento que surge uma classe que pode viver do ócio, já que não precisa trabalhar para viver. Ela vive do trabalho alheio. É nesse contexto que surge a escola. Vocês sabem qual é a origem da palavra escola: escola em grego significa "lugar do ócio". (Dermeval Saviani)

2

Eu ousaria, se não parodiar, pelo menos trazer para limites estritamente escolares o "final" triunfante da *Ética* [de Espinosa]: "A felicidade não é o prêmio da virtude, mas a própria virtude; e não sentimos alegria porque reprimimos nossas inclinações; ao contrário, é porque sentimos alegria que podemos reprimir nossas inclinações". E eu gostaria de dizer: somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade. Pode-se realmente ajudá-lo a progredir exortando-o primeiro a despojar-se daquilo que o tenta?

Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele. (Georges Snyders)

Leitura complementar

A escola é necessária

A escola deve assegurar uma mediação entre a criança e os modelos sociais. Mas de que natureza deve ser essa mediação? O adulto tem um papel indispensável a desempenhar. É ele que pode esclarecer a análise dos modelos sociais, tanto por sua experiência mais extensa e mais aprofundada das realidades sociais, quanto por sua consciência das finalidades sociais da educação e por seus conhecimentos. É ele igualmente quem recebeu* uma formação em psicologia da criança, que conhece as crianças de quem tem o encargo e que pode, portanto, guiar as crianças em sua descoberta da liberdade social. Mas não se trata, sob a capa de análise dos modelos sociais, de reintroduzir pura e simplesmente a relação pedagógica tradicional entre o mestre e o aluno. Por um lado, o papel do mestre não é dar lições *ex cathedra* sobre os comportamentos sociais e a organização social, mas ajudar a criança a explorar e a analisar o mundo social adulto. Por outro lado, seria contraditório querer dar à criança uma edu-

*Ou que deveria ter recebido!

cação social num quadro individualista tradicional da relação dual mestre-aluno. Certamente, a vida num grupo de crianças não basta para assegurar a formação social de uma criança. Mas, se a condição não é suficiente, é, entretanto, necessária. Com efeito, a vida de grupo cria um quadro relacional onde a criança se confronta com seus pares, e essa estrutura relacional adapta-se melhor a uma educação social que a relação dual entre um adulto e uma criança. A mediação escolar deve, portanto, ser dupla. Deve ser assegurada ao mesmo tempo pelo adulto e pelo grupo de crianças. Isso significa que o mestre deve assumir seu papel específico sem procurar ilusoriamente fundir-se no grupo de crianças como um membro entre outros. Mas isso quer dizer também que uma de suas tarefas essenciais é trabalhar para a constituição, para a vida e para a atividade do grupo de crianças. Não deve renunciar a seu papel de guia cultural e de professor, mas deve exercê-lo no seio de um grupo de crianças e não em face de indivíduos isolados. E deve acrescentar a ele uma função de animador de grupo. Além disso, deve esforçar-se por articular a vida e a atividade do grupo de crianças com a própria realidade social.

(Bernard Charlot, *A mistificação pedagógica*, 2. ed., p. 297-298.)

Atividades

Questões

1. Quando surge a necessidade da escola? Por quê?
2. Por que a industrialização e a urbanização exigiram uma mudança da escola?
3. O que significa dizer que a escola não é uma ilha?

Análise de texto

Com base no dropes 1, responda às questões 4 e 5.

4. Explique por que a palavra grega *scholé* é, na sua origem, a mesma para *escola* e *ócio*.
5. Em que medida persiste até hoje esse sentido discriminatório da escola?

Baseando-se no dropes 2, responda às questões 6 e 7.

6. Explique com suas palavras o significado da citação de Espinosa; dê um exemplo extraído de sua vida escolar.
7. Estabeleça algumas nuanças no texto, explicando que privilegiar a alegria na escola não significa descuidar da disciplina do trabalho.

Baseado no texto de Bernard Charlot, responda às questões de 8 a 10.

8. O que significa dizer que a escola é um instrumento de mediação?
9. Explique em que sentido deve ser dupla a mediação escolar.
10. Relacione o texto de Charlot (leitura complementar) com a citação de Marilena Chaui que aparece como epígrafe do capítulo.

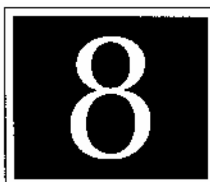
Redação

Faça uma dissertação a partir do seguinte tema:

Se a escola produz, ao mesmo tempo, instruídos e excluídos, o peso dessa exclusão é provavelmente muito maior no contexto de uma sociedade que supõe, por parte dos indivíduos e dos grupos, o domínio de uma série de habilidades e conhecimentos, entre os quais se encontram a leitura, a escrita, a aritmética e um mínimo de conhecimentos gerais. (Maria Machado Malta Campos)

UNIDADE III

EDUCAR PARA A SUBMISSÃO



Educação popular

O termo pixote é variante de pexote, nos ensina o Aurélio, sendo originário do chinês "pe xot", expressão antiga usada entre jogadores de Macau, colônia portuguesa, e que quer dizer "não sei". Daí derivando o sentido de "aquele que joga mal" e, portanto, novato, inexperiente, principalmente. No último momento de Fernando Ramos da Silva[1], o fantasma que o atormentava parece ter voltado a importuná-lo, desta feita fatalmente: pixote. Lances mal jogados no tabuleiro da história: pixotes. Brasil da menoridade perene: a tutela da farda e das oligarquias ainda é o recurso usual contra perigosas criancices dos 130 milhões que não sabem desenhar as fronteiras e regras do espaço público. Pixotes.

(Francisco Foot Hardman)

1. Dificuldades de conceituação

Inúmeras são as dificuldades quando se busca definir com clareza *educação popular*. A palavra *povo* é bastante ambígua, imprecisa, relativa, e convém entendê-la dentro do contexto em que se apresenta.

Os romanos usavam dois termos distintos: *populus* e *plebs*. O primeiro termo, *populus, populi*, significava, num sentido geral, o conjunto dos cidadãos e designava, num sentido particular, os membros de certas famílias ilustres e detentoras de privilégios, que constituíam o patriciado romano. O segundo termo, *plebs, plebis*, significava, em sentido próprio, o conjunto dos romanos que não eram nobres. Por conseqüência, o termo é associado a populacho, vulgo, classe inferior.

Para os romanos, os patrícios eram originalmente os únicos considerados cidadãos e, como tal, se distinguiam dos plebeus.

Nós também estabelecemos algumas nuanças. Da forma mais genérica possível, *povo* é o conjunto de cidadãos de uma sociedade: "o povo brasileiro foi às urnas" ou "o povo precisa tomar conhecimento da destruição da mata Atlântica".

Separamos *povo* e *elite* quando esta última é caracterizada como "não-povo", isto é, empresários, profissionais liberais, intelectuais, enfim, todos os segmentos sociais que não se confundem com o proletariado. Ainda assim, nesse último sentido, podemos falar pejorativamente do "zé-povinho" ou, de forma mais carinhosa, do "povão".

A separação entre povo e elite existe na divisão desigual dos bens culturais. Mesmo quando há uma proposta de universalização do ensino, o resultado é a escola dualista, que oferece uma educação mais refinada à elite, cabendo ao proletariado apenas a elementar e profissionalizante. Falar em *educação popular*, nesse caso, é se referir à educação dada ao povo, mas não escolhida por ele.

Às vezes as pessoas confundem *educação popular* com *educação pública*. *Público* significa *do Estado* e, nesse sentido, distingue-se de *privado*. Portanto, educação pública é aquela que o Estado oferece gratuitamente, o que não é garantia de que seja genuinamente popular, pois nem sempre o povo realmente se beneficia dela.

1. Fernando Ramos da Silva foi perseguido e morto pela polícia após acusação de furto. Seria um caso comum no drama cotidiano da cidade, não fosse a notoriedade do morto, o Pixote do filme homônimo de Hector Babenco, *Pixote, a lei do mais fraco*. O próprio Fernando fora uma criança carente e, depois de interpretar ainda menino o famoso papel, tentou inutilmente prosseguir na carreira de ator e sair da pobreza e da marginalidade. Quando morreu tinha apenas 19 anos e deixou mulher e uma filha.

No capítulo sobre ideologia (Capítulo 3) vimos que o Estado não é neutro e, portanto, a educação não se distribui de forma tão democrática quanto deveria. Aliás, foi essa a lição que nos ensinou a teoria crítico-reprodutivista: por diversos motivos, muitas das crianças em idade escolar não têm acesso à escola e, dentre as que começam a estudar, o índice de evasão e repetência é assustador, sem falar do rebaixamento da qualidade do ensino público, das instalações precárias e do corpo docente mal remunerado.

Para completar o quadro, testemunha-se, curiosamente, uma inversão. Os alunos vindos das camadas mais pobres não conseguem ingressar na universidade. Quando o conseguem, o que sempre constitui exceção, pois não foram bem preparados pela escola pública, só têm acesso às escolas privadas e, portanto, pagas! Nesse caso podemos identificar público e popular?

Outra questão controvertida é a da destinação das verbas públicas. Ainda no debate da Assembléia Constituinte de 1987/88, vieram à tona as divergências de opinião que, aliás, não são novas: os grupos progressistas comprometidos com a democratização do ensino exigiam que o dinheiro público fosse usado exclusivamente pela escola pública. Já os proprietários das escolas particulares fizeram pressão no sentido de também terem acesso aos recursos públicos. E venceram.

2. Histórico da educação popular

Em todo estudo de história é abundante a referência aos poderosos, mas pouco se fala da grande maioria que a eles se submete. Quando existem essas referências, elas geralmente são feitas pela ótica dos dominantes. Por isso, também a tônica da história da educação é a da *história da educação da elite*. São necessários estudos e pesquisas que ampliem os dados dessa história silenciada.

Nas sociedades ditas primitivas, a questão da educação popular não se coloca por não haver ainda divisão de classes. O saber, portanto, se acha difuso, não existindo um saber da elite que se contraponha a um saber popular. No entanto, à medida que surge a hierarquia social, o saber se torna esotérico, acessível apenas aos membros da classe que detém o poder.

Antiguidade e Idade Média

Na Antiguidade oriental (Egito, Babilônia, Índia, China), o poder está nas mãos da classe dos guerreiros e sacerdotes. Na Grécia clássica, berço da democracia, não podemos nos enganar: em Atenas, no apogeu do século V a.C., existem apenas dez por cento de cidadãos livres. Entre estes, muitos são artesãos simples, pobres e que, conseqüentemente, não têm acesso aos ginásios, onde jovens e adultos se exercitam fisicamente e se reúnem para debates intelectuais.

Na Antiguidade romana a situação é semelhante, mas com uma novidade: no século IV de nossa era, o imperador Juliano oficializa o ensino. Trata-se do primeiro momento na história da humanidade em que o Estado assume o encargo da educação. Tal fato se explica ante a necessidade de formação do quadro de funcionários exigido pela ampliação e burocratização do Estado.

Na Idade Média, com a queda do Império Romano e a formação dos reinos bárbaros, as escolas desaparecem. A Igreja Católica surge como poder aglutinador, unindo sob a fé os inúmeros reinos bárbaros em que se fragmentara o antigo Império. Nesse período, apenas os monges se ocupam com o saber, enquanto os nobres permanecem analfabetos uma vez que a nobreza dominante é guerreira e mais interessada na formação dos cavaleiros. Somente na Baixa Idade Média começam a aparecer algumas escolas nos palácios.

Os tempos modernos

No Renascimento é retomada a tradição do ensino elitizado, que se caracteriza pela formação do cortesão (o homem da corte). A ele é destinado um ensino enciclopédico, desinteressado e literário, que recupera os valores laicos da cultura greco-latina.

No século XVI, surge uma proposta de implantação da instrução universal. A idéia parte de Lutero e Melanchthon, iniciadores da Reforma protestante que consideram a educação para todos uma atribuição do Estado. Conscientes da importância da alfabetização como instrumento de divulgação da Reforma, os protestantes muito influenciaram na organização da escola elementar, na esperança de possibilitar a todos os ho-

mens a leitura e a interpretação da Bíblia, já então traduzida para o vernáculo.

Persiste, contudo, a distinção tradicional: para os trabalhadores se destina um tipo de educação primária e elementar e, para as camadas privilegiadas, o ensino médio e superior.

Começam também a atuar nessa época os jesuítas, que durante dois séculos ocupam-se com a formação do *honnête homme*, o homem culto, típico da sociedade cortesã.

No século XVII, o desenvolvimento da economia capitalista de produção gera a necessidade de mão-de-obra um pouco mais qualificada. Advêm daí os esforços para a institucionalização da escola, além do aperfeiçoamento de uma legislação referente à obrigatoriedade, aos programas, níveis e métodos.

Em Lyon, importante cidade fabril e mercantil da França, destaca-se o trabalho do abade Charles Démia, defensor da educação popular e fundador de diversas escolas gratuitas para crianças pobres. Segundo o historiador da educação Compayré, essas escolas visavam dar instrução religiosa, ensinar disciplina e iniciar as crianças nos trabalhos manuais, fornecendo mão-de-obra para o comércio, a indústria e pessoas ricas que procuravam empregados domésticos.

Ainda no século XVII, o maior precursor teórico da educação popular é o morávio João Amós Comênio, autor de *Didática magna*, obra que tem como subtítulo "Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos" e na qual expressa claramente o ideal de uma educação democrática, a que todos deveriam ter acesso, fossem homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos.

No Século das Luzes (século XVIII), torna-se premente alterar o sistema de ensino. Não faz mais sentido atrelar a educação à religião, como acontece nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como quer a aristocracia. Aliás, o Iluminismo exaltava justamente o poder da razão humana de traçar seus próprios caminhos, longe da tirania dos reis e das superstições religiosas. Nesse sentido, a escola deveria ser leiga (não-religiosa), livre (independente de privilégios de classe) e universal (acessível a todos).

Após a Revolução Francesa, o marquês de Condorcet e, posteriormente, Lepelletier apresentam ao governo revolucionário planos de instrução pública que, contudo, não são levados a efeito (apenas no século seguinte a França passará a oferecer educação gratuita). Também Diderot, um dos enciclopedistas, defende a democratização do ensino.

A situação real, porém, é bem diferente. Muito mais intensas são as vozes que ora simplesmente excluem as massas do direito à educação, ora defendem o dualismo da escola.

De resto, convém lembrar as referências desairosas do filósofo francês Voltaire à "canalha indigna de ser esclarecida" e do jurisconsulto italiano Filangieri, que preconiza uma educação pública para todas as classes, "mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte".

A educação contemporânea

No século XIX, é intenso o debate em torno da escola pública, cuja regulamentação se fará por meio de leis que tornam a educação elementar obrigatória e gratuita, já que o Estado passa a assumir esse encargo.

A burguesia se encontra, no entanto, numa encruzilhada. A industrialização exige cada vez melhor qualificação de mão-de-obra. Instruir o povo para elevar o nível das técnicas pode, porém, significar o risco da subversão da ordem, decorrente da educação das massas antes ignorantes. A solução do impasse já vinha sendo implantada. Para os filhos da elite é reservada a educação humanística de tipo "clássico", desinteressada, aparatosa e brilhante. Trata-se da educação para aqueles que podem desfrutar o "ócio digno". Para as massas reserva-se a educação primária, elementar, restrita à instrução, com os rudimentos do ler, escrever e contar, indispensáveis para o manejo das máquinas.

A formação de pessoal diferenciado tanto para o comércio como para a indústria exige *escolas técnicas*. Na Europa, a Alemanha cria escolas profissionais elementares, médias e superiores. Esse pioneirismo é seguido mais tarde pela França e pela Inglaterra.

Nos Estados Unidos, a instalação da escola pública começa bem cedo. Já na primeira metade do século XIX vários estados possuem departamentos para supervisionar e organizar a educação. Muito importante foi a atuação de Horace Mann, nomeado em 1837 superintendente de

educação do estado de Massachusetts. Ele estava mesmo convencido de que "a educação, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens — o eixo de equilíbrio da maquinaria social..."

A nação americana conseguira, antes de todos os países citados, tornar o ensino leigo e gratuito (o primário por volta de 1830 e o secundário em torno de 1850). Em 1820 se iniciara o ensino profissional para a indústria, a agricultura e o comércio. Outra novidade foi a criação de universidades estatais.

No século XX, em função das necessidades econômicas advindas da intensa industrialização, é inevitável uma maior extensão da escolarização. Ao mesmo tempo que se dá a expansão da indústria e do comércio, ampliam-se os quadros burocráticos necessários à administração e à organização dos negócios.

Do final do século XIX até a década de 40, aumentam as oportunidades de estudo, com conseqüente mobilidade e ascensão social, sobretudo para a classe média. Como resultado temos os chamados "colarinhos brancos": gerentes, vendedores, empregados de escritório, profissionais liberais assalariados etc.

Com o tempo, as ofertas de emprego tornam-se inferiores ao número de formados. Esse fato determina uma política de contenção da demanda educacional, a fim de evitar gastos "inúteis" com a educação ou os desajustes dos diplomados desempregados. Além disso, os filhos de trabalhadores que porventura conseguissem encaminhar-se para a burocracia das empresas tinham o salário pressionado para baixo, em função da pequena oferta.

A situação não é percebida com clareza na primeira metade do século, persistindo a idéia liberal da educação como esperança de democratização, com igual oportunidade para todos. Muito contribuiu para essa concepção o ideário da *escola nova*, sobretudo da *educação progressiva* de Dewey e Kilpatrick. Esses educadores, cujas idéias repercutiram amplamente no Brasil a partir da década de 30, estavam convencidos de que a adoção de métodos educativos apropriados facilitaria o papel redentor da educação.

No entanto, a história provou o contrário. As complexas práticas de atendimento individualizado, bem como a ênfase na qualidade do ensino, defendidas pelos escolanovistas, terminaram por favorecer as escolas da elite, que tinham condições de montá-las e de preparar adequadamente seus professores.

As escolas destinadas ao povo, atentas à crítica severa feita pela *escola nova* aos métodos tradicionais, mas sem conseguir implantar os novos, não ousavam dar continuidade às velhas práticas com segurança. Como conseqüência, deu-se o afrouxamento inadequado da disciplina e o rebaixamento do nível do conteúdo a ser transmitido. Afinal, a escola democrática não era de fato tão democrática assim...

A partir da década de 70 muitas críticas foram feitas à escola, mas voltaremos a esse assunto no final do capítulo.

3. A educação popular no Brasil

No Brasil Colônia prevalece a educação humanista e elitista dos padres da Companhia de Jesus. Os jesuítas se empenham no trabalho de catequese dos índios e fundam inúmeras "escolas de ler e escrever", mas dão maior ênfase à escola secundária, destinada aos filhos dos colonos e ao encaminhamento dos futuros padres. O descaso pela educação popular se explica pela vigência de uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exige mão-de-obra qualificada.

Quando os jesuítas são expulsos, em 1759, o Marquês de Pombal inicia a organização do ensino público, leigo e universal, de acordo com as preocupações típicas do Iluminismo do século XVIII. No entanto, pouco ou nada se consegue efetivamente, devido ao desmantelamento da organização jesuítica, criticável mas eficiente, sem a imediata substituição por outra.

Com a vinda da família real para o Brasil, a ênfase recai na criação de escolas de nível superior, relegando-se os demais níveis. Permanece a visão aristocrática do ensino, ficando a única alteração por conta de uma pequena diversificação quanto à clientela que busca a escolarização, decorrente do aparecimento da pequena burguesia, residente nas cidades e ocupada com o pequeno comércio e a burocracia. Esse novo segmento aspira adquirir *status* e deseja a educação dada à

elite, desprezando qualquer formação que lembre a classe menos favorecida.

Após a Proclamação da Independência, como persiste o regime de escravidão e o modelo econômico continua sendo o agrário-exportador dependente[2], permanece inalterado o quadro educacional. Existe apenas um incipiente ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e escolas de artífices, nas quais se despejavam crianças órfãs ou abandonadas.

No Brasil do início do século XX, diferentemente de outras nações, é ainda altíssimo o índice de analfabetismo em uma população predominantemente rural, o que mostra o descaso pela educação elementar. A situação só começa a se alterar quando, após a Primeira Guerra Mundial, se acelera o processo de industrialização e urbanização do país, acentuado ainda mais depois de 1930. A economia, predominantemente agrário-exportadora, esboça o modelo parcialmente urbano-industrial, aumentando, com isso, a demanda de escolarização.

A escola entra em crise por não poder atender à procura. Reformas educacionais animadas pelo ideário liberal *escolanovista* marcam a década de 20 em vários estados brasileiros. Em 1932 é publicado o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, que defende a escola leiga, nacional e gratuita, a organização da educação popular e a abolição dos privilégios.

Na década de 50, os educadores progressistas da *escola nova* reforçam sua oposição aos católicos conservadores, que defendem a escola particular de orientação religiosa como a única capaz de educar integralmente. Por trás desse debate, porém, está a luta dos católicos pela destinação das verbas públicas também para as escolas particulares.

No início da década de 60, surgem, na sociedade civil, movimentos de educação popular de ampla repercussão. Interessados na conscientização política dos segmentos desfavorecidos, alguns grupos enfatizam a alfabetização, enquanto outros se ocupam com a educação de base, tendo sempre em vista a difusão e a preservação da cultura popular (ver o dropes 2 do Capítulo 4).

Dentre os grupos espalhados pelo Brasil, destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, liderado pelo educador Paulo Freire, cujo inovador método de alfabetização teve repercussão mundial. O governo brasileiro pretendia aplicar o método, que "alfabetiza em 40 horas", no Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O golpe militar de 1964 não só extinguiu o PNA como paralisou as demais atividades, acusando-as de subversão da ordem. No período seguinte, houve a destruição sistemática das organizações, abortando-se as tentativas de expansão da educação popular.

Após o golpe, durante a ditadura militar, a educação segue a linha tecnicista de influência norte-americana, resultado dos acordos MEC-USAID realizados entre técnicos brasileiros e norte-americanos.

Aliás, a situação do ensino vinha se complicando desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Segundo Luiz Antônio Cunha, ela "propiciou a formação de sistemas estaduais de educação com um grau de competência muito amplo. Foi por aí que os empresários do ensino e os grupos confessionais assumiram o controle do sistema educacional. Encastelados nos conselhos de educação, em nível municipal, estadual e federal, eles conseguiram produzir a deficiência da escola pública pelo progressivo rebaixamento dos salários dos professores, pelo experimentalismo curricular irresponsável (ideológico e/ou novidadeiro, destituído de bases científicas) e pela deterioração dos padrões de gestão das redes públicas de ensino"[3].

As reformas educacionais de 1968 (para a universidade) e de 1971 (para o ensino médio) foram desastrosas para a educação popular. A lei n. 5.692/71 acenava para a profissionalização universal e compulsória do 2º grau e não foi seguida à risca pelas escolas de elite, capazes de boicotar a implantação da lei. O mesmo não aconteceu com a escola pública, abandonada à mercê de uma política que interessava à ditadura militar por estar voltada, sobretudo, para a despolitização das massas.

Ainda segundo Luiz Antônio Cunha, "a conseqüência mais grave dessa política foi a diluição dos cursos normais, até então oferecidos por escolas e corpo docente especiais, como *mais uma*

2. Consultar Maria Luísa Santos Ribeiro, *História da educação brasileira*: a organização escolar.

3. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, p. 474.

das habilitações do ensino 'profissionalizante', sujeita, como as demais, às flutuações das preferências dos estudantes e das vagas disponíveis", além de acarretar a diluição da língua portuguesa na matéria "comunicação e expressão" e a aglutinação de história e geografia nos chamados "estudos sociais", ficando a física, a química e a biologia na área de "ciências".

O ensino elementar oficial recebe na época a menor atenção possível, ficando sob a responsabilidade dos municípios, nem sempre em condições de arcar com tais despesas. A situação é no mínimo contraditória, uma vez que, por lei, o tempo de obrigatoriedade de escolarização fora dobrado de quatro para oito anos.

A fim de suprir as deficiências do ensino, o governo cria organismos de educação paralela, como o *Mobral* (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o *Projeto Minerva*, que, através do rádio e da televisão, com a ajuda de monitores, se propõe a oferecer o curso supletivo do 1º grau.

Na década de 70, houve uma privatização do ensino sem precedentes. Isto não só afastou da escola aqueles impossibilitados de pagar, como também transformou as escolas particulares em empresas rentáveis, nem sempre preocupadas com a qualidade do ensino.

Nos anos 80 a luta dos brasileiros se voltou para o retorno "lento e gradual" à democracia, a anistia dos presos políticos, o movimento das "diretas-já" e, finalmente, os debates da Constituinte.

Moacir Gadotti afirma: "A década de 80 foi para a América Latina, no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento, uma *década perdida*. Só ganhamos com a volta à democracia. Todavia, uma democracia frágil, com enorme dívida externa, uma crise fiscal profunda, massivo desemprego e crise social"[4]. Por pressão dos organismos internacionais de financiamento, houve redução de gastos públicos, diminuição do custo da mão-de-obra, e o contraste entre ricos e pobres sofreu grave acentuação, fazendo o Brasil atingir uma das mais altas taxas de concentração de renda do mundo (ver dropes 1 do Capítulo 24).

A aprovação da Constituição Federal de 1988 trouxe algumas novidades, mas foram ainda mantidas regalias para o ensino privado que os grupos progressistas haviam tentado expurgar. Além disso, algumas sutilezas do texto atenuam o papel educador do Estado, destacando ao seu lado a ação da família e da sociedade. No entanto, houve um significativo avanço na garantia de que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (ver dropes 4). Isso significa que prefeitos e governadores têm obrigação constitucional de oferecer esse tipo de ensino, devendo sofrer sanções jurídicas em caso de omissão.

4. Desafios

Como vimos, já no século XIX os países desenvolvidos conseguiram implementar o ensino básico universal e gratuito. No século XX alguns países latino-americanos, como Argentina, Chile, Uruguai e Costa Rica, cumpriram em grande parte o projeto de universalização da educação elementar e por volta de 1980, apresentam entre 6 e 7% da população não-alfabetizada (de 15 anos ou mais). Cuba, com a meta de priorizar a educação, conseguiu reduzir drasticamente (para 2,2%) o índice de analfabetismo. No outro oposto, encontra-se o Haiti, com 71,3%.

O Brasil, apesar da chamada "década perdida", conseguiu algum progresso nas condições de acesso e freqüência à escola. Segundo dados do IBGE[5], a taxa de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais diminuiu de aproximadamente 1/4 para 1/5 no período. Além disso, ampliou para 8 anos ou mais o tempo de escolarização das pessoas[6] (de 10 anos ou mais): em 1981, esse índice era de 18,3% e, em 1990, há 25% freqüentando a escola.

Isso, no entanto, não impediu que, em face do aumento da população, ocorresse o crescimento absoluto do analfabetismo, que atingiu a elevada cifra de 20,2 milhões de analfabetos com 10 anos ou mais de idade. Sem dúvida, trata-se de um de-

4. Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, Papirus, 1992, p. 113.

5. Jane Souto de Oliveira (org.), *O traço da desigualdade social no Brasil*, Rio de Janeiro, IBGE, 1993, p. 40.

6. Incluem-se aí as pessoas com anos de estudo não determinados e sem declaração.

safio de enormes proporções, ainda mais se considerarmos que a Constituição Federal de 1988 prevê para até 1997 (!) a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

É importante lembrar que, dentre os alfabetizados, muitos são "analfabetos funcionais", porque mal sabem assinar o próprio nome e não têm autonomia de leitura e escrita (ver leitura complementar 2). O quadro se torna mais grave em função dos altos índices de êxodo e repetência entre aqueles que, tendo aprendido a ler, abandonam cedo a escola, sem completar o ciclo básico, geralmente para entrar no mercado de trabalho.

produz as diferenças sociais, perpetua o *status quo*, sendo, portanto, uma instituição altamente discriminadora e repressiva. Denunciando o caráter ideológico da escola e dos textos didáticos, as teorias crítico-reprodutivistas desvendam a violência simbólica da instituição e mostram como a escola permanece dualista e discriminadora. O posicionamento desses teóricos leva, inevitavelmente, a uma sensação de mal-estar e impotência, a uma espécie de "beco sem saída".

Não têm se mostrado adequadas, também, as tentativas baseadas nas práticas paternalistas, que de certa forma infantilizam o educando e o inferiorizam. Nessa linha assistencialista estão as propostas de educação compensatória. Muitas vezes bem-intencionadas, elas acabam privilegiando, por exemplo, os programas de saúde e alimentação instalados nas escolas, com a finalidade de "compensar" as deficiências da população pobre, na verdade obrigação de outros setores do Estado.



Trabalho infantil em pedreira no Ceará. Obrigadas a ajudar os pais desde cedo, as crianças não freqüentam a escola e são submetidas a trabalhos penosos.

O equívoco da educação compensatória está não propriamente na assistência, que afinal tem beneficiado as crianças, mas na situação perversa em que se encontra a família, vivendo de salários aviltados e cada vez mais incapacitada de prover, ela mesma, as necessidades de sua prole com um mínimo de dignidade.

Reavaliando os esforços empreendidos e as ilusões vividas pelos educadores, já podemos delimitar alguns campos de teoria e ação que resultaram do enfrentamento do desafio que é a educação na América Latina.

Comecemos pelo que *não é* educação popular.

Sabemos que, se a escola liberal conseguiu educar grandes segmentos da população nos países desenvolvidos, aí também não foi resolvida a dicotomia típica da escola dualista, que separa a educação da elite daquela oferecida ao trabalhador. Nesse sentido, os educadores escolanovistas, que viam na educação a promessa de redenção e igualdade, não tiveram os esforços e as esperanças recompensados.

Por isso a *escola nova* foi duramente criticada na década de 70 pelos crítico-reprodutivistas. Segundo eles, a escola, em vez de democratizar, re-

No nível da ação dos governos, vale pensar na ilusão criada pelas construções monumentais, obras de impacto que exigem vultosos gastos, mas que não vêm acompanhadas por qualidade de ensino e remuneração justa dos professores.

Outro problema está naquilo que Luiz Antônio Cunha chama de "administração ziguezague": "as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades". Não é difícil imaginar quais as conseqüências desse processo.

Diante de tantos fracassos e mal-entendidos, *o que deve ser* a educação popular?

Antes de tudo, deve ser uma educação universal, leiga, gratuita e, portanto, de competência do

Estado. A educação popular seria oferecida de maneira não-elitista e nela o próprio povo se tornaria o sujeito do processo. Superada a escola dualista, de caráter ideológico, caberá à educação a socialização do saber, a popularização da cultura.

Diante do quadro de pobreza da sociedade brasileira, não há como minimizar o importante papel que o Estado deve exercer no processo da educação. Nada será feito, porém, em real benefício do povo se este não desenvolver mecanismos de auto-suficiência que lhe permitam superar os referidos vícios da escola herdada da sociedade burguesa.

Nesse sentido, o professor Dermeval Saviani estabelece algumas nuanças, ponderando que, em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino *público* e o *privado*, cabe centrá-la na oposição entre *ensino de elite* e *educação popular*. Destaca que a educação burguesa é *quantitativamente elitista* por ser restrita a poucos e *qualitativamente elitista* por ser marcada por conteúdos desvinculados dos interesses populares.

A fim de superar o elitismo, a escola precisa ser de boa qualidade, preocupada com a transmissão de conteúdos. Nenhuma consciência crítica séria pode ser desenvolvida se os alunos não têm acesso à herança cultural. Daí a necessidade de se dar ênfase às disciplinas língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Quando nos referimos a essa aquisição, pensamos em um saber inserido na realidade vivida. Isso supõe a recuperação da memória coletiva, incluindo aí a história dos vencidos, dos humilhados e excluídos, cujo percurso geralmente é ocultado na sociedade marcada pela ideologia.

Nessa linha de raciocínio, é importante que o trabalho esteja no centro das atenções, a fim de superarmos as concepções do saber abstrato e desligado da prática, típico da educação elitista. Restabelecida a unidade entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, torna-se possível superar a dicotomia cultura erudita x cultura popular.

Instalada a escola elementar realmente acessível a todos, o ensino secundário e o superior poderão estar abertos àqueles que realmente desejam estender sua formação, não mais constituindo privilégio de alguns.

Como proceder à mudança diante do aviltamento do salário do professor, da inexistência de um plano de carreira e de investimentos na atualização profissional? Um professor competente, politizado e entusiasmado com seu trabalho não se faz apenas com "vocação" e "sacerdócio". Essas são justificativas ideológicas que servem para manter o *status quo*.

É importante, nesse sentido, que os recursos públicos sejam destinados exclusivamente ao ensino público, a fim de atender com eficiência a estrutura escolar, não se desviando para o ensino particular que deve ser autônomo.

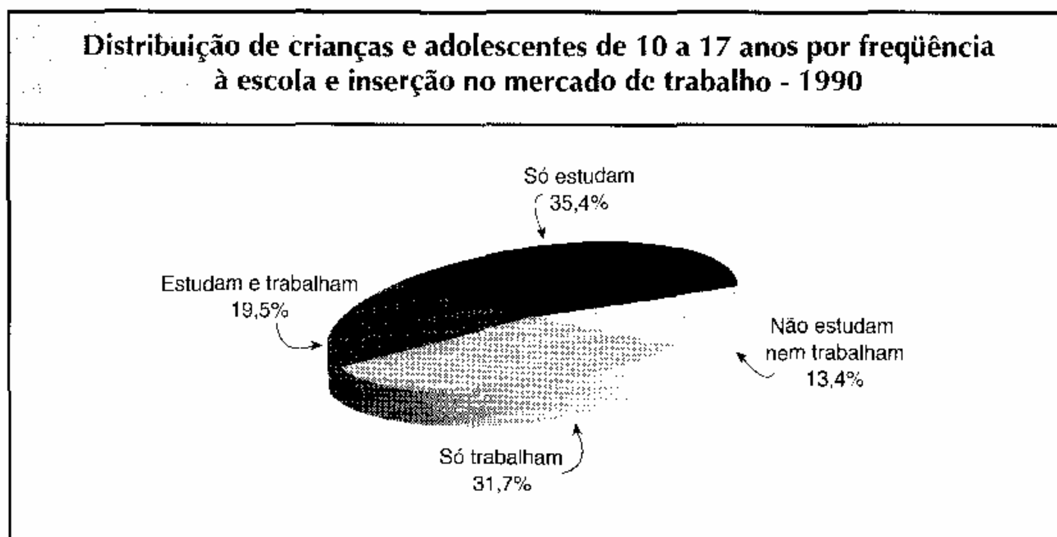
Surge aí a necessidade de ação atenta da sociedade civil no controle da educação. Vigiar o ensino que é ministrado, a aplicação das verbas públicas, exigir boa formação e reciclagem dos professores e estar atento a outros aspectos relativos ao bom funcionamento da escola são tarefas que supõem a mobilização dos sindicatos, das associações de bairro, dos partidos políticos, enfim, das organizações não-governamentais capazes de pressionar e exercer o poder que todo cidadão deveria assumir. E que só terá na medida em que o exercitar!

Dropes

1

A década de vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência pesava sobre a Nação uma quota de 80% de analfabetos — conforme os cálculos da época —, transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da "moderna civilização". (Jorge Nagle)

2



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento. In: *O traço da desigualdade social no Brasil*, Jane Souto de Oliveira (org.) Rio de Janeiro, IBGE, 1993, p. 25.

3

Embora a participação de crianças e jovens no mercado de trabalho tenha decrescido de 14,2% para 11,6% entre 1981 e 1990, os números absolutos permanecem ainda em patamares elevados: 2.873.523 crianças de 10 a 14 anos e 4.425.822 adolescentes de 15 a 17 anos. Isso significa que, em 1990, o total de crianças e jovens que estavam trabalhando no Brasil era equivalente à população da Suíça. (Adaptado de Jane Souto de Oliveira, *O traço da desigualdade social no Brasil*.)

4

Constituição da República Federativa do Brasil (promulgada em 5 de outubro de 1988):

Título VIII — Da ordem social (...)

Capítulo III: Da educação, da cultura e do desporto
Seção I: Da educação
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(...)
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
(...)
VII, (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
(...)
Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei que:
I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
(...)

5

É politicamente pobre o cidadão que esqueceu sua história, que não compreende o que acontece, nem por que acontece, que só espera a solução da "mão forte" ou do "bom pai", que não se organiza para reagir, nem se associa para exigir, nem se congrega para influenciar... (María Teresa Sirvent)

Leituras complementares

1. [Os testes vocacionais]

O movimento da educação profissional começou como resposta às necessidades específicas de treinamento para o trabalho apresentadas pelo setor empresarial, em rápida expansão. Diante da oposição do movimento sindical e de muitos educadores profissionais, tornou-se gradualmente, nos anos que antecederam a Primeira Grande Guerra, um veículo para transformar uma instituição educacional antes de elite — a escola secundária — em uma instituição que pudesse atender às necessidades de reproduzir a estrutura de classes. Foi especialmente importante a utilização que se fez da idéia de vocação para justificar um sistema de ramos de ensino que separaria e estratificaria os jovens de maneira a refletir suas origens raciais, étnicas e de classe. Como inúmeras crianças da classe trabalhadora e de famílias de imigrantes começavam a freqüentar as escolas secundárias, os reformadores educacionais propunham um sistema de estratificação dentro da educação secundária. A antiga ideologia da escola comum — a idéia de que o mesmo currículo deveria ser oferecido a todas as crianças — passou a ser cada vez mais combatida. Em 1908, Charles Eliot, alterando sua posição anterior de que as escolas deveriam limitar-se a desenvolver a disciplina mental, declarou que as escolas deveriam ser utilizadas "para classificar os alunos e classificá-los segundo seus destinos evidentes ou prováveis".

O movimento da "administração científica" também passou a atuar nas escolas, exigindo a manutenção de certas disciplinas e a eliminação de outras com base no "desempenho". A fusão entre a administração científica e a eficiência e o controle sociais deu origem a currículos com objetivos socializados e a diferenciação dos currículos visava a grupos diferentes — grupos estratificados primordialmente por classe social, raça e sexo. Os alunos eram classificados por meio do desenvolvimento das "junior high school"*, de orientação vocacional e dos testes vocacionais. A orientação e os testes de viés classista — ainda que se propondo a ser justos — encaminhavam os estudantes a cursos diferentes da mesma escola secundária, com base em suas aptidões profissionais aparentes. Porém, essa aptidão correlacionava-se com a experiência social do aluno, dependente da classe social de que provinha. Alguns reformadores progressivos procuravam manter unidos os alunos dentro da escola, garantindo que a diferenciação se limitasse a atividades extracurriculares. Porém, não havia assembléias, atividades associativas ou esportivas de caráter geral — naquela época, todas elas institucionalizadas — que conseguissem superar as divisões raciais, étnicas e de classe, simbolizadas e reforçadas pela divisão curricular segundo ramos de ensino.

(Martin Carnoy e Henry Levin, *Escola e trabalho no Estado capitalista*, p. 115-117.)

2. O Mobral: a pedagogia do colonizador a serviço da dominação cultural

Apesar das campanhas de "democratização" do ensino, sustentadas pela propaganda oficial, entramos em 1979, ano internacionalmente consagrado à criança, com um terço das nossas marginalizadas do processo educativo. E aqui está precisamente a origem e a *causa do analfabetismo*: uma escolarização insuficiente. Em outras palavras, um sistema educacional mal

**Junior high school* refere-se a dois ou três anos intermediários entre o *elementary* ("primário") e a *high school* ("secundário"), aproximadamente correspondente aos últimos anos do nosso atual "1º grau", ou ao antigo "ginásio", ou "1º ciclo secundário". (N.T.)

estruturado, carente de recursos e, sobretudo, conduzido por uma política discriminatória em relação ao ensino fundamental. Este foi abandonado pelo poder público que, pressionado pela classe média, deu prioridade ao ensino de terceiro e quarto graus. O sistema escolar é o grande responsável pelo crescimento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população. Em números absolutos temos mais analfabetos do que em 1932, quando os "pioneiros da educação nova" iniciaram suas lutas em prol da "democratização" do ensino. O fato é que tínhamos em 1940, segundo o Censo daquele ano, 13.279.889 analfabetos e em 1970 esse número elevou-se para 17.936.887. Embora criado em 1967 o Mobral só começou a atuar decididamente no campo da "alfabetização funcional" em 1970. Em termos quantitativos parece que ele obteve êxito, reduzindo, em 5 anos (1970-1975), de 33% para 11,8% o número de analfabetos. Sabe-se agora, pelas declarações do novo Ministro da Educação, que é meta do próximo governo reduzir esse número para 8%.

Quem observasse apenas esses números e esse propósito poderia concluir que a batalha do analfabetismo está sendo ganha. É preciso ver, porém, se os números não mentem e se os mecanismos criados para conter o analfabetismo não são puramente artificiais. Saber assinar o próprio nome na Carteira Profissional e ler meia dúzia de letreiros não pode constituir-se em glória de nenhum sistema de alfabetização. Como medir, então, o sucesso ou o insucesso do Mobral?

Os números e as estatísticas podem empolgar aos tecnocratas, mas não podem enganar ao próprio analfabeto cooptado pela estratégia de uma política econômica discriminatória perante a qual ele é considerado como um marginal. Foi no momento em que esse sistema econômico necessitava de mão-de-obra semi-analfabeta, submissa e obediente aos seus ditames que o analfabeto constituiu-se em problema. Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente econômico. O insucesso ou o sucesso do Mobral só pode ser medido pela qualidade de vida dos alfabetizados e não pela sua "integração" ao sistema econômico. Ora, o analfabeto de 1930 tinha melhores condições de sobrevivência, melhor qualidade de vida do que os 5 milhões de analfabetos que receberam do Mobral, até 1975, seus diplomas. Hoje, esses diplomados contribuem para o desenvolvimento econômico brasileiro sem dele se beneficiar.

O interesse maior do Mobral não é "erradicar o analfabetismo" como declaram os seus fervorosos defensores. Ele visa (na prática) o "treinamento" para o exercício de uma função no mercado de trabalho, notadamente o industrial. Se esse objetivo fosse atingido e o trabalho fosse bem remunerado já seria um passo decisivo para a alfabetização. Mas isso também não ocorre. A "erradicação do analfabetismo" só poderá vir realmente no momento em que sua causa principal for atacada, garantindo a escolarização fundamental para todos. O funcionamento de uma escola discriminatória garante uma clientela permanente ao Mobral e, ao setor industrial, um exército de reserva de mão-de-obra de baixo custo, sempre pronto para substituir trabalhadores que incomodam (doentes, gestantes, grevistas etc.).

(Moacir Gadotti, *Educação e poder*, p. 101-102.)

Atividades

Questões

1. Explique que tipo de oposição existe em cada um dos seguintes pares de conceitos: povo e elite; público e privado; público e popular.
2. Partindo do relato histórico da educação universal, o que é comum à maioria das formas de educação popular? Dê alguns exemplos.
3. Por que a escola dualista se contrapõe à autêntica educação popular?
4. Qual é o impasse vivido pelo capitalismo industrial diante da necessidade de escolarização das massas?
5. Quando começa efetivamente a preocupação com a escolarização no Brasil e por quê?

6. Qual era o tema do debate entre os educadores da *escola nova* e os católicos conservadores? Por que ele é ainda hoje atual?
7. Por que a educação popular foi prejudicada pela reforma educacional de tendência tecnicista, ocorrida durante a ditadura?
8. Qual é a importância do Estado na instalação da educação popular? Quais são os riscos?

Pesquisa

9. Consulte outros livros e faça uma dissertação a respeito do método de alfabetização de Paulo Freire.

Análise de texto

Com base na epígrafe do capítulo, responda às questões de 10 a 12.

10. Explique em que sentido o termo *pixote* pode se referir às classes populares.
11. O que o autor quer dizer quando se refere à "tutela da farda e das oligarquias"?
12. Em que sentido a divisão entre trabalho intelectual e braçal leva à desclassificação do cidadão, tornando-o "pixote"?
13. Leia os dropes 1, 2 e 3 e redija um texto analisando os dados fornecidos.

Tendo como base o dropes 4, responda:

14. Analise, a partir da leitura dos artigos da Constituição, sua importância ou desvantagens. Avalie ainda a distância entre a lei e a realidade.

Baseando-se no dropes 5, responda às questões 15 e 16.

15. Que características descritas no texto impedem a vivência da verdadeira cidadania?
16. A autora sugere que as massas despolitizadas anseiam por governos autocráticos. Justifique isso.

Baseado no texto complementar de Carnoy e Levin, responda às questões de 17 a 20.

17. Qual é a importância dos testes vocacionais na situação descrita pelos autores?
18. Por que os autores se referem aos testes como tendo um "viés classista", mesmo quando se propõem justos?
19. As expressões "administração científica" e "desempenho" nos remetem ao taylorismo. Reveja o significado desses conceitos nos Capítulos 2 e 18.
20. O texto se refere aos "reformadores progressivos". Quem são eles?

Com base no texto complementar 2, de Moacir Gadotti, responda às questões de 21 a 24.

21. Segundo o autor, por que não conseguimos erradicar o analfabetismo?
22. Qual a diferença entre tratar a questão do analfabetismo como um problema político-social e tratá-la sob a ótica da política econômica?
23. Tendo em vista a questão anterior, qual seria, segundo o autor, o objetivo da proposta do Mobral? O que decorre dessa política?
24. A partir da pesquisa feita sobre Paulo Freire (questão 9), responda: em que a orientação de Paulo Freire difere da que é criticada no texto?

Redação

Tema: "A Terra é um só país, e os seres humanos, seus cidadãos" (Vestibular Ita/90). A partir desta frase, faça uma dissertação centrada na temática da educação.

9 Educação da mulher

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.
(Simone de Beauvoir)

Na Lucânia, quando nasce um menino se derrama uma bilha d'água pela estrada, como simbolizando que a criança recém-nascida está destinada a percorrer as estradas do mundo; quando nasce uma menina a água é derramada na lareira, como significando que sua vida se irá desenrolar dentro das paredes domésticas.
(Elena Gianini Belotti)

1. A história silenciada

Precisamos estar atentos ao mito da história oficial, que, na maioria das vezes, tem nos obrigado a interpretar os fatos históricos a partir da ótica dos dominadores, indevidamente acostumados a falar em nome dos dominados, ou seja, a história oficial tende a valorizar os feitos dos "grandes homens", enquanto as lutas dos oprimidos geralmente são minimizadas, escamoteadas e até desprezadas.

Foi o que observamos, no capítulo anterior, a propósito da educação popular: na maioria dos levantamentos históricos e das interpretações é privilegiada a educação da elite. O mesmo se dá com relação à história do negro escravo. No ano de 1988, durante as festividades do centenário da Abolição, perguntava-se por que comemorar o 13 de maio, dia em que a princesa Isabel outorgou a liberdade aos escravos, e não o 20 de novembro, data da morte de Zumbi, que representa a *luta* pela liberdade levada a efeito pelos negros dos Palmares.

Para além da história oficial, existem atores da história reduzidos ao silêncio: o colonizado, o proletário, o negro, a mulher (e tantos outros!).

Se a história da educação é narrada pela ótica das classes dominantes, percebemos agora que ela é também *androcêntrica*, isto é, centrada na figura masculina. Não basta referir-se, a cada momento e em cada lugar, às formas que assume a educação da mulher, que, aliás, testemunham a pobreza de horizontes em que ela se acha aprisionada. Essa história é sempre contada por homens e a partir da visão masculina, porque os direitos, deveres, aspirações e sentimentos das mulheres se acham, há milênios, subordinados aos interesses do patriarcado.

Apenas na comunidade primitiva, no entanto, a mulher ainda desempenha um papel social relevante, participando das atividades coletivas da tribo. Mesmo que já houvesse divisão sexual de tarefas, essas eram complementares, não de subordinação.

Quando surge a propriedade privada, a mulher é confinada ao mundo doméstico e subordinada ao chefe da família. Passa a existir um rígido controle da sexualidade feminina, porque a monogamia está diretamente relacionada com a questão da herança das propriedades da família pelos filhos legítimos.

De participante da produção social, a mulher é reduzida à função de reprodutora, ficando também encarregada da educação dos meninos até os sete anos de idade, enquanto as meninas permanecem confinadas ao lar até o casamento.

2. O mito da feminilidade

Considerando o caráter ideológico de certos conceitos (ver Capítulos 3 e 6), não convém tratar abstratamente de *natureza humana*, *família em si*, *criança em si* sem levar em conta o tempo, o lugar, a estrutura social e econômica em que estão inseridos esses homens, essas famílias, essas crianças. O mesmo vale para o conceito de

mulher e de feminilidade. Não há a *mulher em si*, com características universais que permitam definir o que é "natural" ou "normal" no comportamento feminino.

A antropologia nos ensina a respeito de uma "construção" social da mulher, que varia de acordo com a expectativa de cada sociedade a respeito dos papéis que a mulher deve desempenhar. Nada contra esses modelos, que são importantes para o funcionamento da sociedade, para a educação das crianças a partir da imitação e que definem a expectativa em torno do comportamento desejável em cada comunidade.

Esses modelos, no entanto, devem ter uma dinâmica que suponha sua adaptação às novas exigências, o que nem sempre acontece. Com relação às mulheres, durante milênios impôs-se um modelo que, embora comportando algumas variações, conservava intacta a subordinação ao homem, mantendo assimétrica sua relação com ele.

A mais comum das distorções está no aprisionamento da mulher em estereótipos, "encaixando-a" em padrões considerados "naturais". Segundo essa tendência, a mulher seria intuitiva, sensível, delicada, amorosa, altruísta, todas essas características culminando no "instinto materno".

Ao valorizar a intuição feminina, na verdade a contrapomos ao homem racional, capaz de elaborações intelectuais mais refinadas. Ao defini-la como sensível e amorosa, a consideramos passiva e presa fácil das emoções, enquanto o homem é agressivo e empreendedor. Ao atribuir a ela altruísmo, exigimos o abandono de si, mas, ao tornar-se um "ser-para-outro", tem facilitada sua submissão. Ao exaltar o instinto materno, aproximamos a mulher da natureza e a confinamos ao mundo doméstico, à esfera privada. Já o homem se volta para a rua, para o público, como artífice da civilização.

Dessa forma se delineiam as características de inferiorização da mulher que justificam sua dependência e passividade. Embora esse esboço pareça simplista demais, e apesar das mudanças de comportamento alcançadas nas últimas décadas, graças aos movimentos de contestação, persistem ainda profundas diferenças com relação às expectativas dos papéis atribuídos a cada sexo.

A crítica ao mito da feminilidade não tem por objetivo a anulação das diferenças que certamente existem entre homem e mulher. Como já dissemos, os modelos existem, mas devem ser flexíveis, ou seja, convém estarmos atentos ao fato de que, enquanto se caracterizam como *construções sociais*, visam o funcionamento dinâmico da sociedade. Em contraposição, todo estereótipo é rígido, preconceituoso e geralmente se encontra a serviço da dominação.

Daí que toda educação precisa estar voltada para garantir a diversidade pessoal, o que independe de tratar-se de homem ou mulher. Por exemplo, não faz sentido reduzir a atividade de uma menina considerada "moleca" demais nem, tampouco, exigir de um menino tímido e afetuoso um comportamento mais agressivo e atirado.

3. Tornar-se mulher

Na epígrafe do capítulo, transcrevemos uma afirmação clássica da filósofa francesa Simone de Beauvoir, que nos anos 40 se destacou como pioneira na desmistificação da *feminilidade*. De fato, "ninguém nasce mulher: torna-se mulher".

A psicologia constata que, aos três ou quatro anos de idade, a criança já introjetou os modelos sociais de comportamento adequados ao seu sexo, aprendendo, por meio de gratificações e sanções, quais são as exigências e expectativas dos papéis a serem desempenhados na cultura a que pertence. Se os filhos não correspondem a esses modelos, tornam-se inevitáveis a apreensão de pais e professores e a conseqüente procura dos meios para adequá-los aos padrões vigentes.

Antes mesmo do nascimento, a criança já se acha submetida às expectativas dos adultos. No mundo competitivo contemporâneo, se o filho for homem, os pais imaginam o seu futuro como um profissional bem-sucedido. Nas sociedades tradicionais, se for mulher, há que ser bonita e afetuosa. Nesse caso, mães que só tiveram filhos homens muitas vezes lamentam não poder desfrutar a companhia de filhas mulheres; teria sido mais fácil educá-las, ajudariam nos serviços caseiros, seriam mais companheiras... Além disso, são mais graciosas e é mais gostoso vesti-las.



Nesta pintura de 1930, Balbuena retrata com maestria a tristeza e resignação da mulher, presa a um destino que não escolheu. Em contraste, a manga da camisa no suporte de passar parece até abandonar sua condição de objeto inerte, adquirindo vida própria. (Roberto Balbuena, *Planchadora*, Museu Nacional Reina Sofía.)

O casamento surge como um horizonte permanente para a mulher, fixando-a ao destino de mãe e esposa, ficando a carreira em plano secundário. Aliás, têm sido polêmicas as discussões (até na elaboração da Constituição de 88) a respeito da concessão da licença-paternidade, que permite ao pai se ausentar do trabalho para dar atenção ao bebê e à mãe recém-saídos do hospital. Afinal, isso sempre foi assunto para as avós, vizinhas e tias solteiras!

A partir do nascimento o bebê começa a ser submetido ao processo de padronização. Basta ver como por muito tempo foi arraigado o costume de se escolher o rosa e o azul como cores que indicam o sexo. A decoração do quarto da menina era mais frívola e adocicada. Também na hora da mamada há uma expectativa com relação ao bebê: um menino é considerado "naturalmente" mais voraz. Se o mesmo acontece com a menina, a mãe se preocupa com essa sofreguidão, sinal incômodo de uma procura excessiva de prazer.

É interessante observar que, ainda muito pequena, a criança se ocupa indiferentemente com diversos tipos de brinquedo, guiando-se apenas pelo gosto pessoal. Com o tempo, e partindo do que determinam os adultos, ela passa a escolher os brinquedos e jogos considerados "próprios" para o seu sexo, o que revela a força da padronização.

Sabemos que os meninos gostariam, eventualmente, de brincar com bonecas. A fábrica de brinquedos Estrela tem alcançado grande sucesso na venda de bonecos muito bem aceitos pelos garotos (e pelos pais, evidentemente) por parecerem "rudes caçadores das selvas", com cicatriz e tudo! Da mesma forma, meninas hiperativas se disporiam a subir nos telhados e a participar de jogos mais violentos, recebendo caneladas no futebol, desde que não fossem discriminadas por isso.

Muitos dos desajustes das crianças (choro excessivo, caprichos, rebeldia) talvez pudessem ser evitados se compreendêssemos as dificuldades que algumas delas têm para se adequar aos moldes prefixados. Quantos desvios de caráter têm resultado da tentativa de atingir os próprios objetivos sem ferir as regras de comportamento! Dessa forma, enquanto os meninos são estimulados a arrebatar o que desejam, as mulheres aprendem as artes menores da sedução e do capricho, por meio das quais e de forma indireta, utilizando subterfúgios, tentam induzir o outro a conceder o que desejam.

Dessa forma, ensinamos às mulheres a hipocrisia, a ausência de transparência entre seus atos e intenções. Se a mulher desiste de enfrentar os obstáculos para realizar seus desejos, age de forma masoquista, aceitando a dor, o sofrimento, a perda. Então, o papel de vítima lhe cai como uma luva e o sentimento de culpa a acompanha sempre que esboça um gesto em direção à autonomia e à realização pessoal.

Com relação à sexualidade, mesmo se considerarmos as mudanças decorrentes da "revolução sexual" dos anos 60, há ainda um longo caminho a ser percorrido na superação da dupla moral, que consiste na existência de uma moral mais rígida para a mulher e outra, mais permissiva, para o homem.

Tudo o que é levado a efeito na educação familiar encontra reforço em inúmeros outros aspectos da vida de cada um. A reprodução dos estereótipos se dá nos meios de comunicação de massa (novelas, comerciais, filmes, revistas de grande circulação, quadrinhos etc.), o mesmo acontecendo com relação à religião, à escola, à profissão, às leis, à literatura, quando difundem velhas fórmulas preconceituosas.

4. A escolarização da mulher

A escola e os estereótipos

Os textos didáticos, bem como a literatura adotada com freqüência nas escolas, reproduzem a imagem bipolar das tarefas divididas segundo o sexo. É comum encontrar-se a mãe confinada ao lar, enquanto o pai representa o provedor da família. Se por acaso a mulher trabalha, descrevem-se as clássicas atividades tidas como femininas. Nas histórias de aventura, o protagonista é sempre do sexo masculino, e a mulher, mesmo quando corajosa, desempenha papel secundário.

Outras vezes, quando não levanta discussões a respeito da situação da mulher, do negro ou do pobre, a escola discrimina por omissão. Com essa atitude, faz supor que vivemos em uma sociedade harmoniosa e una, na qual todos, a partir do esforço de cada um, têm seu lugar ao sol.

Os próprios professores reforçam os papéis estabelecidos quando esperam que as meninas sejam mais comportadas e ordeiras e aceitam com complacência a agitação dos meninos, como se ela fosse "natural". Diz a educadora italiana Elena Gianini Belotti: "As meninas, nos primeiros anos da escola elementar, são aparentemente vitoriosas. Não há professora que resista à atração de um caderninho bem-arrumado, que corresponde ao seu conceito pessoal, 'feminino', de ordem. Os cadernos das meninas arrebatam os elogios, parecem delicados produtos de uma fina sensibilidade, mas são fruto de uma criatividade extinta para sempre e que deixou em seu lugar um melancólico conformismo"[1]. Ao contrário, os cadernos dos meninos, sujos, cheios de "orelhas" e com caligrafia irregular, demonstram a existência de uma intensa vida extraclasse, intercalada à sua atividade escolar.

Ora, a maioria dos professores de 1º grau é do sexo feminino, e não deixa de ser sugestiva a denominação de *maternal* para os cursos de atendimento à primeira infância. Não vamos aqui alongar a discussão (fértil, sem dúvida!) a respeito de tal discrepância, mas podemos apontar o falso pressuposto de que só a mulher teria vocação para o atendimento de crianças dessa faixa etária. Experiências com professores do sexo masculino têm desmentido isso, mostrando a importância da figura masculina e como é fecunda a interação dos dois sexos na educação da criança.

Por outro lado, convém estarmos atentos ao fato de que, quanto maior for a participação da mão-de-obra feminina em uma determinada função, mais baixos serão os salários pagos. Ou é justamente pela questão salarial que os homens não têm se candidatado?

Quanto ao conteúdo ensinado nas escolas, é curioso notar que as mulheres procuram os cursos humanísticos, ao passo que os rapazes se interessam pelas ciências e pelas artes mecânicas. A predominância de "escolhas naturais" provoca pasmo quando as meninas demonstram interesse pelas disciplinas não habituais, provocando uma inversão com relação às expectativas. Parece que a cultura geral e supostamente "desinteressada" se adequaria melhor àquelas que serão mães e esposas.

Histórico da educação da mulher

Até agora nos referimos ao tempo presente e a um determinado segmento social que tem acesso à escola. Se fizermos um rápido retrospecto histórico, veremos que a educação formal da mulher sempre foi preterida.

Com pequenas variações, todos os povos confinam as mulheres a certos espaços da casa. Enquanto os meninos saem bem cedo da tutela da mãe, as meninas continuam dependendo dela para a aprendizagem das atividades ditas femininas.

As mulheres, de modo geral, não tratam dos negócios nem da política. Contudo, a pretensa falta de vocação para esses assuntos tem sido muitas vezes desmentida em momentos em que

1. *Educar para a submissão*, p. 158.

se exige delas participação mais efetiva. Assim foi na Idade Média, por ocasião das Cruzadas, quando, em decorrência da prolongada ausência dos homens, elas assumiram e desempenharam bem funções de mando que antes lhes tinham sido negadas. O mesmo ocorreu recentemente, por ocasião das grandes guerras do século XX.

Alguns filósofos e pedagogos depreciaram a educação feminina. É o caso de Rousseau, tão avançado nos ideais de uma educação renovada mas que, à semelhança dos homens de seu tempo, restringia a mulher ao universo doméstico. Outros, mais condescendentes, como Vives, Comênio, Madame de Maintenon e Fénelon, preocuparam-se com a educação feminina de uma maneira especial. Fénelon, por exemplo, atribuía a frivolidade e a ignorância das mulheres da corte francesa à ausência de uma educação mais cuidada. Em última análise, porém, esses autores estavam convencidos de que era para o lar que adviriam as vantagens de tal educação.

É uma exceção o pensamento de Condorcet, que valorizava a mulher como pessoa, o que denota uma rara antecipação dos ideais feministas. Além disso, ele foi, entre os filósofos iluministas, um dos mais preocupados com as questões populares, não se limitando aos interesses da burguesia.

Apesar das duras restrições feitas à expressão das mulheres, elas também procuraram um espaço para se fazer ouvir. Em plena euforia dos ideais liberais da Revolução Francesa, a escritora Olympe de Gouges parafraseava o discurso revolucionário: "A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. (...) Esses direitos inalienáveis e naturais são a liberdade, a propriedade, a segurança e sobretudo a resistência à opressão. (...) O exercício dos direitos naturais da mulher só encontra seus limites na tirania que o homem exerce sobre ela; essas limitações devem ser reformadas pelas leis da natureza e da razão". Essa mulher corajosa foi guilhotinada em 1793 por "ter querido ser um homem de Estado e ter esquecido as virtudes próprias a seu sexo"[2].

No século XIX, são importantes as opiniões favoráveis à mulher emitidas por Marx e Engels. No liberalismo de aspiração democrática, Stuart Mill foi uma voz clara e forte a favor das mulheres, contestando pela primeira vez o conceito de natureza feminina. Influenciado por sua mulher, Harriet Taylor, feminista e socialista, participou da fundação da primeira sociedade defensora do direito de voto para as mulheres.

Naquele mesmo século, paralelamente aos projetos de universalização da escola pública, intensificam-se os movimentos feministas, que lutam pela autonomia da mulher e pelo direito a iguais oportunidades de estudo, profissionalização e participação política. De fato, as mulheres não eram cidadãs plenas, estando excluídas do direito de votar. Tal conquista, porém, só foi conseguida no século XX: nos EUA, em 1920; na Inglaterra, em 1928; e no Brasil, em 1932.

Após as grandes guerras, com o desenvolvimento da industrialização, houve significativa ampliação da rede escolar e maior participação das mulheres. O movimento da *escola nova* muito contribuiu para integrar a mulher na escola, estimulando inclusive a co-educação.

Contudo, essas mudanças acontecem de maneira irregular, conforme o lugar e a classe a que pertencem as mulheres. No meio rural, por exemplo, a taxa de analfabetismo entre as mulheres sempre foi maior, pois estão destinadas desde cedo aos afazeres domésticos.

Estamos apenas no início de um longo trajeto em busca da emancipação. Nele, as lutas femininas se entremeiam com os esforços para sua profissionalização, em um mundo capitalista no qual as dificuldades passam a ser de outra natureza, como veremos adiante.

A educação da mulher no Brasil

No Brasil colonial, os jesuítas se ocupam, de um lado, com a catequização dos índios e, de outro, com a formação dos filhos dos colonos. Nenhuma educação formal é reservada às mulheres. Geralmente analfabetas, nos primeiros tempos da colonização muitas delas nem sabiam falar o português, usando a língua dos índios, conhecida como "língua geral". Reclusas em casa, eram muito envergonhadas e raramente apareciam diante de estranhos, segundo os relatos de viajantes estrangeiros.

2. Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy, *O que é feminismo*, São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 34. (Col. Primeiros Passos.)

Algumas mulheres se educavam nos conventos fundados entre 1678 e 1685, mas eram casos raros. Para se ter uma idéia, em 1728 apenas doze meninas estudavam no Recolhimento de Santa Teresa (São Paulo) e, mesmo para elas, a ênfase era dada ao ensino de prendas domésticas e rudimentos de ler e escrever.

Com a vinda da família real (1808) começam a aparecer algumas escolas leigas para as meninas da elite e são contratadas preceptoras de Portugal, da França e posteriormente da Alemanha, para educá-las em casa.

Somente em 1881 a primeira mulher é aceita na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Logo a seguir, mais três se matriculam, sendo expressivo o fato de que uma delas se fazia acompanhar em classe pelo pai e a outra, por uma senhora idosa.

A primeira escola normal paulista foi fundada em 1846, mas, curiosamente, as mulheres não tiveram acesso a esse curso na sua primeira fase. Depois de fechada e reestruturada, a escola reabre em 1875, oferecendo no ano seguinte duas seções, uma para cada sexo. As mulheres freqüentam a escola normal com interesses diferentes: algumas, em busca de profissionalização e a maioria, geralmente de famílias ricas, para melhorar sua formação enquanto aguarda o casamento.

Até 1930, são pouquíssimas as mulheres que chegam aos cursos superiores, e um número muito menor consegue concluí-los. Como já dissemos, elas geralmente preferem as áreas de educação e humanidades. A única exceção foi o aumento na procura do curso de farmácia, o que se deve ao fato de ter essa profissão sofrido algum desprestígio, ocorrendo uma diminuição do interesse masculino.

Evidentemente, a pouca procura é explicada por serem os cursos superiores profissionalizantes, além de exigirem maior tempo disponível, o que entra em choque com a antiga e arraigada concepção de se formar a mulher para o casamento.

Com o desenvolvimento industrial do Brasil, depois desse período e, sobretudo, na década de 50, houve um sensível aumento na procura dos cursos de 2º grau, que encaminham as mulheres para as ocupações do setor terciário.

As mulheres têm buscado cada vez mais a educação formal, dividindo com os homens os bancos escolares. O que resulta disso?

5. A profissionalização da mulher

Poderíamos pensar que a mulher conquistaria sua autonomia na medida em que fosse escolarizada e assimilada pelo mercado de trabalho. No entanto, não é o que tem acontecido. No entrelaçamento das velhas forças do *patriarcado* com as do *capitalismo*, o resultado continua sendo desfavorável para a mulher.

Retomando a história, podemos observar que a mulher sempre se ocupou com outras tarefas além da educação dos filhos pequenos. Entre os camponeses de todos os tempos, ela ajuda a arar o campo, cuida da conservação dos alimentos em casa, tece o fio e costura roupas. Até as mulheres nobres ocupavam seus dias com trabalhos manuais.

A partir do capitalismo, a instalação das fábricas separa o local de trabalho do local de moradia, obrigando a mulher que precisa complementar o orçamento doméstico a se ausentar de casa. E, se sempre foi aceito que os homens dessem prioridade às obrigações profissionais, a mulher vive o conflito que até hoje a persegue: como conciliar vida privada e vida pública? A conseqüência tem sido a dolorosa dicotomia de uma vida tornada "esquizofrênica", dilacerada pela dupla jornada de trabalho.

A questão não pára por aí. Apesar de as mulheres estarem submetidas aos donos do capital tanto quanto os homens, eles não se consideram seus pares e, por isso, resistem à sua participação ou à possível liderança nas lutas sindicais, além de prevalecerem nas suas relações as velhas idéias do patriarcado, que inferiorizam as mulheres.

O próprio trabalhador vê com "naturalidade" a desigual incorporação da mão-de-obra feminina, marcada até hoje pela discriminação salarial. Isto se dá não só na remuneração inferior para a mulher que exerce as mesmas funções que o homem, mas também no desprestígio de certas profissões consideradas "femininas", como o magistério de 1º grau.

A situação foi especialmente dolorosa no século XIX, quando mulheres e crianças eram empregadas para trabalhar de 14 a 16 horas diárias, com salários aviltados. Em 8 de março de 1857[3],

3. O dia 8 de março tornou-se o Dia Internacional da Mulher.

operárias da indústria têxtil de Nova York foram duramente reprimidas pela polícia porque realizavam uma passeata reivindicando a redução da jornada de trabalho para 12 horas.

No Brasil, no começo do século XX, é grande a participação de mulheres, em geral tecelãs ou costureiras, nos movimentos grevistas. Muitas vezes as conquistas alcançadas beneficiam diferentemente mulheres e homens.

O movimento feminista no Brasil toma impulso com a participação de Bertha Lutz, que retorna da Europa em 1918 e logo depois funda uma federação voltada para a promoção da mulher, tendo conseguido algumas vitórias com relação à instrução e ao trabalho.

Ainda assim, atualmente são muitos os problemas que as mulheres trabalhadoras têm de enfrentar, inclusive para educar seus filhos, em virtude da ausência de infra-estrutura para o atendimento social, como creches e escolas.

Mesmo com a existência de leis para a proteção da mulher e da família, ainda há prejuízos. Por exemplo, para evitar o risco da ausência (e da substituição) devido à concessão de licença-maternidade, certas empresas despedem suas funcionárias quando elas se casam; a exigência da criação de creches a partir de um certo número de empregadas com filhos tem sido contornada com artifícios que simulam o cumprimento da lei. Com isso penaliza-se a mulher, como se ela fosse culpada pelo fato de ser mãe.

Afinal, o que no mundo empresarial é visto como um empecilho, um estorvo, um contratempo, não é o próprio processo pelo qual a sociedade se reproduz? Donde se conclui que o problema da educação dos filhos da mulher que trabalha não é um problema pessoal, mas da sociedade como um todo.

6. A quem interessa a emancipação feminina?

Muitas vezes há certa má vontade, se não efetiva repulsa, com relação aos movimentos feministas não só por parte de pessoas que se acham ainda imbuídas daqueles estereótipos de "feminilidade" e "masculinidade" a que já nos referimos, mas também devido a exageros e distorções que acontecem em algumas tendências dos movimentos contestatórios.

É importante deixar claro que a luta das mulheres não é contra os homens nem contra a obrigação de educar os filhos, mas que a busca de identidade e autonomia empreendida por elas supõe que os próprios homens reconsiderem a anacrônica separação de papéis. Ao afastar as mulheres do mundo considerado masculino, excluíram a si próprios de atividades que possuem enorme significação humana, como, por exemplo, a educação e o convívio com os próprios filhos. Essa divisão na verdade rouba dos homens muito mais do que eles próprios imaginam, a começar pela expressão dos seus sentimentos.

Além disso, as relações entre iguais são mais criativas, generosas, plenas e transparentes. Ao contrário, toda relação que se mantém assimétrica, quando há condições para a igualdade, gera ressentimento, rancor, hipocrisia e subserviência.

Os conflitos gerados por diferenças entre pessoas livres e autônomas não merecem ser temidos, como julgam aqueles para quem a sociedade conjugal deve manter o "cabeça-de-casal". Ao contrário, o verdadeiro encontro entre as pessoas só é possível quando existe troca real de experiências e idéias. Lembremos La Boétie, filósofo do século XVI, que definia a amizade como sendo "a recusa do servir".

7. A educação igualitária

O processo de inferiorização da mulher é antigo e adquire novas faces a partir das mudanças históricas que vivenciamos. Não convém dissociar esse processo de outras formas de discriminação, tais como as que existem no *racismo* e no *capitalismo*. Afinal, não vivemos em uma sociedade igualitária, mas dividida, assimétrica, hierarquizada, que separa "superiores" e "inferiores" a partir de critérios que precisam ser discutidos e desmistificados.

Essa discussão não é isolada para cada tipo de discriminação, mas faz parte de uma totalidade econômica, política e social que precisa ser revista. Os três sistemas de dominação — racismo, patriarcado e capitalismo — se fun-

lem, de modo que se torna praticamente impossível afirmar quando a discriminação provém do patriarcado, se vincula ao sistema de classes ou, ainda, é decorrente do racismo[4]. Vimos, ao tratar da profissionalização da mulher, como ela é discriminada pelo homem, mesmo quando ele próprio se acha inferiorizado na sociedade de classe. Poderíamos acrescentar também que as próprias mulheres discriminam as que são mais pobres ou de outra raça.

Convém não restringir o feminismo às questões que dizem respeito exclusivamente à mulher. O problema é muito mais amplo e exige também uma análise política, ou seja, a luta pela igualdade de oportunidades não se separa da busca de viabilização de uma sociedade democrática. Não se trata de algo que devemos esperar acontecer, pois exige não só a tomada de consciência das formas de discriminação, como também a mobilização, a ação transformadora das situações de discriminação.

Sabemos dos limites da escola como agente de mudança dos comportamentos sociais, mas isso não significa negar a ela um espaço no qual pode ser exercida uma ação importante.

Se educar é, entre outras coisas, criar condições para transmitir às novas gerações as expectativas de comportamentos adequados à continuidade da cultura de um povo, os modelos sociais são importantíssimos. No entanto, enfatizamos novamente que esses modelos precisam ser compreendidos a partir de sua significação social, sempre flexível e aberta para o diálogo e a cooperação. Caso contrário, a educação estará a serviço da dominação.

Cabe ao professor evitar os estereótipos, as afirmações de que "sempre foi assim", "é natural que seja assim", para não "congelar" os comportamentos em padrões fixados de uma vez por todas.

Uma educação não-sexista há que reconhecer as pessoas na sua diversidade, não separar tarefas e funções e cuidar da formação plena e integral do ser humano.



As experiências têm demonstrado a importância da presença masculina e como é fecunda a interação dos dois sexos no atendimento infantil.

4. Ver Heleieth Saffioti, *O poder do macho*, São Paulo, Moderna, 1987.

Dropes

1

Pelo *Código Civil* brasileiro de 1916, a mulher casada era considerada relativamente incapaz, junto com os pródigos, os silvícolas e os menores de 21 anos (artigo 6º); ela não podia, sem autorização do marido, aceitar ou repudiar herança ou legado; aceitar tutela, curatela ou outro *munus* público; aceitar mandato, litigar em juízo, salvo algumas exceções, e exercer profissão. A chefia da família era exclusiva do marido. A mãe viúva que contraía novas núpcias perdia, quanto aos filhos do leito anterior, os direitos do pátrio poder.

O *Estatuto da mulher casada* (Lei 4.121, de 1962) corrigiu várias dessas aberrações, mas manteve, no artigo 233, que "o marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos". (Texto baseado em Florisa Verucci.)

2

Eis alguns dispositivos da Constituição brasileira de 1988:

Art. 7º (...) XVIII — licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias. [Antes era de noventa dias.]

(...) XIX — licença-paternidade, nos termos fixados em lei. [Fixada provisoriamente em cinco dias, podendo entretanto ser ampliada por lei ordinária.]

Art. 226 (...) § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

Leituras complementares

1. Fragmentos

As leis gregas e as romanas dizem o mesmo. Enquanto rapariga, está sujeita a seu pai; morto o pai, a seus irmãos e aos seus agnados; casada, a mulher está sob tutela do marido; morto o marido, não volta para sua própria família porque renunciou a esta, para sempre, pelo casamento sagrado; a viúva fica submetida à tutela dos agnados de seu marido, isto é, à tutela de seus próprios filhos, se os tem, ou, à falta destes, à dos mais próximos parentes do marido. Seu marido tem sobre ela tanta autoridade, que pode, antes de morrer, designar-lhe tutor, e até mesmo escolher-lhe segundo marido. (Foustel de Coulanges, referindo-se à Antiguidade.)

Vós, mulheres, sujeitai-vos aos vossos maridos, como ao Senhor; porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é a cabeça da Igreja. (Apóstolo Paulo, século I)

Se alguém vier me dizer: Aonde iremos parar se as próprias mulheres se derem aos estudos?, responderei: Acontecerá isto: essa instrução e essa educação gerais, quando feitas segundo bom método, fornecerão, a cada um, o que é necessário para bem pensar e bem agir. Além disso, em meio às fadigas do trabalho, poderão organizar-se, de maneira inteligente, os lazeres que são, atualmente, fonte de perdição. (Comênio, século XVII)

Enfim, além do bem que faz a mulher quando recebeu a educação esmerada, não se pode esquecer o mal que causa ao mundo se lhe falta aquela educação capaz de inspirar-lhe a virtude. É certo e seguro que a má educação da mulher é causa de maiores males que a do homem, já que as desordens dos homens têm com freqüência sua origem na má educação que receberam de suas mães e nas paixões que mais tarde outras mulheres lhes inspiraram. (Fénelon, século XVII)

Da boa constituição das mães depende em primeiro lugar a das crianças; do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens; das mulheres dependem ainda seus costumes,

suas paixões, seus gostos, seus prazeres, mesmo sua felicidade. Assim, toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, serem-lhes úteis, fazerem-se amar e honrá-los, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce: eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar desde a infância. Enquanto não remontarmos a esse princípio, escaparemos do alvo e todos os preceitos que se lhes derem de nada servirão para sua felicidade ou para a nossa. (Rousseau, século XVIII)

É preciso que as mulheres sejam instruídas: 1º, para que possam educar seus filhos, de quem são aias naturais; 2°, para que sejam as dignas companheiras, as iguais de seus maridos; para que possam interessar-se em seus trabalhos, tomar parte em suas preocupações, viver de sua vida; a felicidade conjugal se compra a esse preço; 3º, por outra razão análoga é também necessário: para que não apaguem, com sua ignorância, a chama do coração e do espírito que os estudos anteriores desenvolveram em seus maridos, para que a alimentem com a comunidade das conversações e das leituras; 4º, e por último, porque é justo; porque os dois sexos têm igual direito à instrução. (Condorcet, século XVIII)

Há uma má-fé extravagante na conciliação do desprezo que se dedica às mulheres com o respeito com que são cercadas as mães. É um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano. (Simone de Beauvoir, século XX)

2. A mãe

A relação da mãe com os filhos define-se no seio da forma global que é a sua vida; depende de suas relações com o marido, com o passado, com suas ocupações e consigo mesma; é um erro nefasto tanto quanto absurdo pretender ver no filho uma panacéia universal. É a conclusão a que também chega H. Deutsch, na obra que citei muitas vezes e em que estuda, através de sua experiência de psiquiatra, os fenômenos da maternidade. Ela coloca muito alto essa função pela qual considera que a mulher se realiza totalmente; mas com a condição de que seja livremente assumida e sinceramente desejada; é preciso que a jovem mulher se encontre numa situação psicológica, moral e material que lhe permita suportar-lhe o fardo, sem o que as conseqüências serão desastrosas. É criminoso, em particular, aconselhar o filho como remédio a melancólicas ou neuróticas; faz-se com isso a infelicidade da mulher e da criança. A mulher equilibrada, sadia, consciente de suas responsabilidades é a única capaz de se tornar uma "boa mãe".

Disse que a maldição que pesa sobre o casamento provém de que muito freqüentemente os indivíduos nele se juntam em sua fraqueza, não em sua força, cada qual solicitando do outro ao invés de dar. É um engano ainda mais decepcionante do que sonhar em alcançar, pelo filho, uma plenitude, um calor, um valor que não se soube criar por si mesmo; o casamento só dá alegria a uma mulher capaz de querer desinteressadamente a felicidade de outro, àquela que, sem se voltar para si mesma, busca uma superação de sua própria existência. O filho é, sem dúvida, uma empresa a que se pode validamente destinar; mas tal como outras não representa uma justificação em si; e é preciso que seja desejada pelo que é e não por benefícios hipotéticos. Stekel diz muito justamente:

"Os filhos não são sucedâneos do amor; não substituem uma meta de vida falhada; não são material destinado a encher o vazio de nossa vida; são uma responsabilidade e um pesado dever; são os florões mais generosos do amor livre. Não são nem o brinquedo dos pais, nem a realização de sua necessidade de viver, nem sucedâneos de suas ambições insatisfeitas. Os filhos representam a obrigação de formar seres felizes."

Uma tal obrigação nada tem de *natural*: a Natureza não poderá nunca ditar uma escolha moral; esta implica um compromisso; dar à luz é assumir um compromisso; se a mãe não o cumpre a seguir, comete um erro contra uma existência humana, contra uma liberdade; mas ninguém lho pode impor. A relação dos pais com os filhos, como a relação da mulher com o marido, deveria ser livremente desejada.

(Simone de Beauvoir, *O segundo sexo*, 2. ed., São Paulo, Difel, 1967, v. 2, "A experiência vivida", p. 290.)

3. Professora sim, tia não

(...) Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. (...)

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil "*tias*" fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas.

(Paulo Freire, *Professora sim, tia não*, São Paulo, Olho d'Água, 1994, p. 10-12.)

Atividades

Questões

1. Em que sentido a situação feminina pode ser comparada à dos negros e dos proletários?
2. Por que é ideológico fazer qualquer análise a partir do conceito de *mulher em si*?
3. Dê exemplos (diferentes daqueles que aparecem no texto) de educação informal como transmissora de estereótipos da feminilidade.
4. Faça o mesmo com relação à educação formal.
5. Por que a emancipação da mulher pode promover a maior humanização masculina?
6. Como as dificuldades de profissionalização da mulher se entrelaçam às forças do patriarcado e do capitalismo?
7. Analise a frase de Sartre a respeito das mulheres: "Metade vítimas, metade cúmplices, como todo mundo".
8. Recorte um anúncio publicitário (em revista ou jornal) e analise nele os componentes que reforçam os estereótipos da feminilidade.

Pesquisa

9. Faça um levantamento bibliográfico a respeito da história do movimento feminista no Brasil e elabore um texto a respeito.
10. Faça um trabalho em grupo sobre o tema: "Professores (homens) na pré-escola e no 1º grau". Sugerimos que sejam feitas entrevistas com professores que dão (ou já deram) aulas nestes níveis. Seria bom, também, pedir a opinião das professoras e de pais de alunos. Faça um levantamento dos argumentos usados e conclua com uma posição crítica a respeito dos resultados obtidos.

Análise de texto

11. Com base nos fragmentos que compõem o texto complementar 1, identifique os discursos favoráveis à igualdade da mulher e os que mantêm sua submissão.

Baseando-se no texto complementar 2, responda às questões 12 e 13.

12. O que significa dizer que a maternidade deve ser livremente assumida?
13. Por que a autora diz que ter filhos não é uma obrigação *natural*? O que seria então?

Tendo como base o texto complementar 3, de Paulo Freire, responda às questões 14 e 15.

14. Quais os dois motivos pelos quais o autor reprova o hábito de se chamar as professoras de *tias*?
15. Tendo em vista o que foi estudado no capítulo, por que a maioria dos profissionais de educação elementar são do sexo feminino?

Redação

Tema: "Não basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos". (Paulo Freire)

UNIDADE IV

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

10 O que é filosofia

> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.
>
> (Dermeval Saviani)

1. As diversas abordagens do real

São diversas as maneiras pelas quais o homem entra em contato com o mundo que o cerca, dependendo das circunstâncias e necessidades, bem como do tipo de cultura em que ele está inserido. Em geral, destacam-se as abordagens mítica, religiosa, artística, científica, filosófica e do senso comum[1].

Tais abordagens não são necessariamente excludentes, podendo coexistir em um mesmo indivíduo. Assim, uma pessoa religiosa aproxima-se de Deus pela fé, mas pode também buscar na filosofia a justificação racional da existência de Deus. Um cientista possui um elaborado conhecimento numa área específica (por exemplo, a física), mas não deixa de usar o senso comum na vida cotidiana quando, empiricamente, educa seu filho ou, ainda, pode recorrer à filosofia para analisar os fundamentos de sua ciência. O mesmo acontece com o artista, e assim por diante.

É evidente que o nível de elaboração em cada abordagem varia historicamente e depende do tipo de cultura predominante. Entre os povos tribais, o mito é uma estrutura dominante que abarca todas as outras, é uma forma de compreensão intuitiva da realidade que permeia todo o pensar e o agir, predominantemente marcados pelo sobrenatural.

Isso significa que o mito se baseia na crença nos deuses e exige a execução de rituais que permeiam as atividades técnicas: os instrumentos são mágicos; a origem das atividades é divina; as manifestações artísticas, bem como as relações entre os homens (nascer, tornar-se adulto, casar, morrer), são acompanhadas de rituais baseados em crenças míticas. Em suma, no mundo primitivo tudo é mito e tudo se faz por magia.

Quando as relações sociais se tornam mais complexas, a economia é incrementada, exigindo o contato com outros povos e, muitas vezes, se faz necessário um sistema de notação escrita. Nessas circunstâncias, a racionalidade se torna mais elaborada e crítica, o que reduz o poder do mito, restringindo-o a alguns setores da vida da comunidade.

É bem verdade que o desenvolvimento do pensamento reflexivo não decreta a morte da consciência mítica, pois o mito, mesmo entre os povos ditos civilizados, ocupa um lugar de destaque como forma fundamental de todo viver humano. Em outras palavras, tudo o que pensamos e queremos se situa inicialmente no horizonte da imaginação, nos pressupostos míticos, cujo sentido existencial serve de base para todo trabalho posterior da razão.

À medida que o mito deixa de ser uma forma abrangente de compreensão do real, o que acontece quando se rompem as estruturas econômicas tribais, o conhecimento se seculariza, isto é, deixa de ser predominantemente religioso. Pode-se falar então de um saber menos mágico e mais racional, que busca fundar sua verdade na experiência de vida.

Chamamos de *senso comum* esse tipo de conhecimento empírico, advindo da herança recebida por um grupo social e que se desenvolve a partir das experiências fecundas que continuam sendo levadas a efeito pelos indivíduos da comu-

1. Consultar, em M. L. A. Aranha e M. H. P. Martins, *Filosofando*: introdução à filosofia, os itens *mito* (p. 54); *senso comum* e *ciência* (p. 127); e *filosofia* (p. 71). Ver também, das mesmas autoras, *Temas de filosofia*.

nidade. Não se trata de uma forma inferior de conhecimento, mas é importante que as pessoas saibam reelaborar a herança recebida, transformando o *senso comum* em *bom senso*.

O senso comum é fragmentário, difuso e, num primeiro momento, não questionado, pois é um conhecimento ametódico e assistemático. Cabe ao bom senso retomar criticamente os valores recebidos, para adequá-los ou transformá-los a partir da análise de novas situações. Nesse sentido, mesmo sendo analfabeto, um homem é capaz de sabedoria, isto é, pode dar um sentido humano à sua vida e ao seu destino.

No entanto, como vimos no Capítulo 3, nem sempre é possível desenvolver formas críticas do saber comum, sobretudo nas sociedades em que persiste a dominação ou a exploração de um grupo por outro. Nesses casos, aquilo que se entende por *senso comum* na verdade não passa de *ideologia*, de imposição de idéias e valores que garantem os interesses de classe.

Outra forma de abordagem do real é a *ciência*, conquista relativamente recente da humanidade, tendo surgido no século XVII, quando Galileu deu as bases de um revolucionário método científico. Com o recurso da experimentação e da matematização, foi possível à ciência delimitar os objetos a serem estudados, descobrindo regularidades que permitiram estabelecer *leis* gerais e *teorias* nos fenômenos observados. As conseqüências de um saber tão rigoroso e elaborado não demoraram a se fazer sentir, com as transformações tecnológicas que mudaram a face do mundo.

No entanto, esse sucesso não justifica a supervalorização da ciência e a exclusão das outras formas de conhecimento, consideradas inferiores ou desprezíveis. Embora rigoroso e eficaz, o conhecimento científico é apenas *uma* das formas de conhecimento da realidade e, como tal, *reduz* nossa experiência do mundo, que também se constitui de intuições, imaginação, crenças, emoções e afetividade. Basta lembrar que a religião e a arte são também maneiras válidas e fortes de compreensão de si e do mundo.

Neste capítulo discutiremos a maneira específica de abordar a realidade que nos é apresentada pela *filosofia* e em que medida ela pode nos ajudar a compreender o fenômeno da educação.

2. O conceito de filosofia

Origem da filosofia

A filosofia surgiu na Grécia, por volta do século VI a.C. A grande aventura intelectual não começa propriamente na Grécia continental, mas em suas colônias, a Jônia (metade sul da costa ocidental da Ásia Menor) e a Magna Grécia (sul da Península Itálica e Sicília).

Os escritos dos primeiros filósofos (os pré-socráticos) desapareceram com o tempo, restando apenas alguns fragmentos ou referências feitas por filósofos posteriores.

A filosofia nascente rejeitava as interpretações míticas que, baseadas no sobrenatural, aceitavam a interferência de agentes divinos nos fenômenos da natureza. Ao buscarem a racionalidade do universo, os filósofos dessacralizam a natureza, isto é, retiram dela a dimensão do sagrado. A filosofia surge, então, como um pensamento reflexivo que busca a definição rigorosa dos conceitos, a coerência interna do discurso, a fim de possibilitar o debate e a discussão.

Enquanto o mundo mítico se baseia em certezas dogmáticas, a consciência filosófica introduz a perplexidade. Para Platão, a primeira virtude do filósofo é ser capaz de admirar-se. A admiração é a condição da qual deriva a capacidade de problematizar. O conhecimento filosófico não é dado pelos deuses, mas procurado pelos homens.

O filósofo grego é de certa forma um "cientista". O sábio (*sophos*, como se diz em grego) reflete sobre todos os setores da indagação humana. Tales e Pitágoras são os primeiros filósofos, e também matemáticos, enquanto Aristóteles aborda a física, a astronomia, a biologia, em suma, todo o saber de seu tempo. Desse modo, filosofia e ciência se encontram intimamente ligadas na Grécia antiga.

Filosofia e ciência

Após a revolução científica do século XVII houve a separação entre filosofia e ciência. Lentamente, até o século XIX, vão se constituindo os métodos das chamadas *ciências particulares* — física, astronomia, química, biologia, psicologia, sociologia etc. —, delimitando campos específi-

cos de pesquisa. Dá-se então a especialização do saber, na qual cada ciência se ocupa com seu objeto específico.

A primeira questão versa sobre o que resta à filosofia se, ao longo do tempo, com o aparecimento das ciências particulares, tornadas independentes, ela foi "esvaziada" de seu conteúdo. No século XX, até as questões referentes ao homem foram apropriadas pelas ciências humanas.

Ora, a filosofia continua tratando do mesmo objeto abordado pelas ciências. Mas, enquanto o cientista se especializa em "recortes" do real, o filósofo jamais renuncia a considerar o objeto do ponto de vista da totalidade. A filosofia busca uma visão de conjunto, ou seja, nunca examina o problema de modo parcial, mas sempre sob uma perspectiva que relacione cada aspecto com os demais, no contexto em que está inserido. Portanto, a realidade, que se acha fragmentada pelo saber especializado de cada ciência particular, é resgatada na sua integridade pela filosofia, a única encarregada de fazer uma reflexão crítica e global a respeito do saber e da prática do homem.

Se a física e a química se denominam ciências e usam determinado método, definir o que é ciência, distinguir esse conhecimento de outros, dizer o que é método e qual a sua validade não é da alçada do próprio físico ou químico. Eles até podem se dedicar a tais questões, mas, quando o fazem, deixam de ser exclusivamente cientistas e defrontam com problemas propriamente filosóficos. O mesmo se dá com o psicólogo que aborda o conceito de homem livre: indagar sobre o que é a liberdade já é fazer filosofia.

Assim, em todos os setores do conhecimento e da ação, a filosofia está presente como reflexão crítica a respeito dos fundamentos desse conhecimento e desse agir.

As conclusões da ciência têm um caráter de *juízos de realidade*, já que, de uma forma ou de outra, descrevem como os fenômenos ocorrem, quais as suas relações constantes e, conseqüentemente, como prevê-los. Já a filosofia faz *juízos de valor*: não aborda a realidade apenas *como ela é*, mas como *deveria ser*. Julga o valor do conhecimento e da ação, busca o seu significado e, com isso, dá sentido à experiência vivida.

A partir da análise das relações sociais resultantes da divisão do trabalho fornecida pela sociologia, por exemplo, o filósofo questiona o que é o homem, o que o trabalho significa para ele e como o trabalho parcelado interfere, prejudicando a compreensão que ele tem de si mesmo e do mundo.

Ao criticar a realidade em que vive, o filósofo projeta um futuro em que outra realidade será construída.

O processo do filosofar

Com o que foi dito até agora, percebe-se que a filosofia não oferece um corpo acabado de conhecimentos nem o filósofo detém um saber que o coloca acima de todos. A filosofia se insere na história, e os temas com que se ocupa mudam de acordo com os problemas que precisa enfrentar.

Como seres sensíveis e racionais, estamos sempre dando sentido às coisas. Isso significa que não precisamos ser filósofos profissionais para nos ocuparmos com questões filosóficas. Costumamos chamar de *filosofia de vida* o filosofar espontâneo do homem comum, que, no cotidiano, é levado a momentos de parada, a fim de retomar o significado dos atos e pensamentos, para agir mais adequadamente.

Existem valores em jogo quando resolvemos mudar para uma casa, deixando de morar em apartamento; ao abandonar um emprego por outro não tão bem remunerado, porém mais atraente; ou quando escolhemos o colégio no qual vamos estudar. Escolher um "colégio fraco para passar de ano" e ter tempo para passear ou, ao contrário, preferir um "colégio forte para se preparar para o vestibular" ou, ainda, "um bom colégio para ter melhor contato com o mundo da cultura e abrir as possibilidades de autoconhecimento" são situações que nos colocam diante de diferentes filosofias de vida.

Todas essas escolhas supõem certa reflexão. Examinemos a palavra *reflexão*: quando nossa imagem se reflete no espelho, há um "desdobramento" da figura, pois estamos aqui e estamos lá; ao se refletir, a luz chega até o espelho e retorna. *Reflectere*, em latim, significa fazer retroceder, voltar atrás. Aproveitando esses diversos significados, podemos dizer que *refletir* é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece.

Por isso o filósofo italiano Antonio Gramsci (ver leitura complementar) diz que todos os homens são de certa forma filósofos. Em outras palavras, a filosofia de vida é uma das maneiras pelas quais o já referido bom senso se manifesta. Diante dos problemas apresentados pelo seu existir, o ser humano tende à reflexão, a menos que seja artificialmente impedido de exercê-la, como nas situações em que a ação da ideologia impossibilita a percepção das formas alienadas da vida.

Embora no dia-a-dia todo homem seja capaz de elaborar sua filosofia de vida, a reflexão desenvolvida pelo filósofo especialista é muito diferente. Ao se ocupar especialmente com questões filosóficas, o filósofo especialista conhece a tradição dos pensadores, debate com os teóricos do seu tempo e cria conceitos, desenvolvendo um método e uma maneira rigorosa e sistemática de pensar.

Segundo o professor Dermeval Saviani, a reflexão é propriamente filosófica quando é *radical, rigorosa* e *de conjunto*[2]. Vejamos o que significam esses tópicos.

A filosofia é *radical* porque vai até as raízes da questão. A palavra latina *radix, radicis* significa literalmente "raiz" e, no sentido derivado, "fundamento", "base". Portanto, a filosofia é radical enquanto explicita os fundamentos do pensar e do agir. No momento em que o matemático se pergunta o que é o número ou qual a validade de uma demonstração geométrica, passa a investigar a raiz do seu saber e, nesse caso, conta com a ajuda do *filósofo das ciências*. Da mesma forma, ao questionar os fundamentos dos métodos usados em nossa escola, precisamos do *filósofo da educação*.

A filosofia é *rigorosa* porque, enquanto a filosofia de vida não leva suas conclusões até as últimas conseqüências, o filósofo especialista dispõe de um método claramente explicitado que permite proceder com rigor, garantindo a coerência e o exercício da crítica. Para justificar suas afirmações com argumentos, faz uso de uma linguagem rigorosa que permite definir claramente os conceitos, evitando a ambigüidade típica das expressões cotidianas. Para conseguir essa linguagem, o filósofo inventa conceitos, cria expressões novas ou altera e especifica o sentido de palavras usuais.

A filosofia desenvolve uma reflexão *de conjunto* porque é globalizante, examina os problemas sob a perspectiva do todo, relacionando os diversos aspectos. Enquanto as ciências examinam "recortes" da realidade, a filosofia, além de poder examinar *tudo* (porque nada escapa ao seu interesse), também visa o *todo*, a *totalidade*. Daí sua função de interdisciplinaridade, que permite estabelecer o elo entre as diversas formas do saber e do agir humanos.

A maneira pela qual a reflexão filosófica se faz rigorosamente varia conforme a orientação de cada filósofo e as tendências históricas decorrentes da situação vivida pelos homens na sua ação sobre o mundo.

3. Importância da filosofia

O mundo contemporâneo é pragmático, voltado para as coisas práticas, interessado na aplicação imediata dos conhecimentos. Por isso, a filosofia não encontra muitos adeptos, sendo freqüentemente repudiada como uma ocupação inútil.

Contudo, a filosofia é necessária. É a filosofia que reúne o pensamento fragmentado pelas ciências e demais formas de conhecimento, buscando compreender o mundo da técnica dilacerado em tantas especializações. Quer resgatar, assim, a unidade que se encontra no sentido humano do pensar e do agir.

É a reflexão filosófica que permite ao homem adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, na qual estamos mergulhados no dia-a-dia.

É a filosofia que garante o distanciamento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam, levantando, conseqüentemente, o problema dos valores.

A filosofia impede a estagnação que resulta do não-questionamento. Sua investigação não está alheia à ética e à política, fazendo com que se confronte sempre com o poder. Daí sua função de desvelar a ideologia, as formas pelas quais é mantida a dominação. Atentando para a etimo-

2. *Educação brasileira*: estrutura e sistema, p. 68.

logia do vocábulo grego correspondente a *verdade* (*a-létheia, a-letheúein*, "desnudar"), vemos que a verdade põe a nu aquilo que estava escondido. Eis aí a vocação do filósofo: desvelar o que está encoberto pelo costume, pelo convencional, pelo poder.

Por isso a atitude de filosofar exige coragem. A filosofia não é um exercício puramente intelectual. Descobrir a verdade é aceitar o desafio da mudança, é ter a coragem de enfrentar as formas estagnadas de poder que mantêm o *status quo*.

4. Filosofia da educação

Cada povo tem um processo de educação pelo qual transmite a cultura, seja de maneira informal ou por meio de instituições como a escola. No entanto, nem sempre o homem reflete especificamente e de maneira rigorosa sobre o ato de educar. Muitas vezes a educação é dada de maneira espontânea, a partir do senso comum, repetindo-se costumes transmitidos de geração para geração.

A teoria, contudo, é necessária para que se supere o espontaneísmo, permitindo que a ação educacional se torne mais coerente e eficaz. Aliás, é bom lembrar que, segundo o conceito de práxis, a teoria não se separa da prática, que é o seu fundamento. Isso significa que ela não se desliga da realidade, mas nasce do contexto social, econômico e político em que vai atuar. Quanto mais rigorosa for, mais intencional será a prática.

Se a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto que se faz a partir dos problemas propostos pelo nosso existir, é inevitável que entre esses problemas estejam os que se referem à educação. Portanto, cabe ao filósofo acompanhar reflexiva e criticamente a ação pedagógica, de modo a promover a passagem "de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica)"[3].

A partir da análise do contexto vivido, o filósofo indaga a respeito do *homem* que se quer formar, quais os *valores* emergentes que se contrapõem a outros, já decadentes, e quais os *pressupostos do conhecimento* subjacentes aos métodos e procedimentos utilizados. Como se vê, destacamos aí os três aspectos — antropológico, axiológico e epistemológico — que serão objeto de estudo nos próximos capítulos.

Cabe à filosofia, entre outras coisas, examinar a concepção de homem que orienta a ação pedagógica, para que não se eduque a partir da noção abstrata de "criança em si", de "homem em si". Da mesma forma, não há como definir objetivos educacionais se não temos claros os valores que orientam nossa ação. O filósofo deve avaliar os currículos, as técnicas e os métodos a fim de julgar se são adequados ou não aos fins propostos sem cair no tecnicismo, risco inevitável sempre que os meios são supervalorizados e se desconhecem as bases teóricas do agir.

Diante do avanço das ciências humanas, alguém talvez argumente que a filosofia da educação terá seu campo bastante restringido. Embora sejam importantíssimas as conquistas da psicologia e da sociologia, e delas muito tem se aproveitado a pedagogia, a filosofia tem ainda tarefas bastante específicas, que não podem ser desprezadas.

Além das análises antropológicas, axiológicas e epistemológicas acima referidas, a filosofia tem a função de *interdisciplinaridade*, pela qual estabelece a ligação entre as diversas ciências e técnicas que auxiliam a pedagogia. Por exemplo, é a análise filosófica que permite refletir a respeito do risco que representam os "ismos", ou seja, a preponderância de uma determinada ciência na análise dos fenômenos pedagógicos (o psicologismo, o sociologismo, o economicismo etc.), como veremos no Capítulo 15.

Tendo sempre presente o questionamento sobre o que é a educação, a filosofia não permite que a pedagogia se torne dogmática nem que a educação se transforme em adestramento ou qualquer outro tipo de pseudo-educação.

Concluindo, é necessário que a formação do pedagogo esteja voltada não só para o preparo técnico-científico, mas também para a politização e a fundamentação filosófica de sua atividade.

3. Dermeval Saviani, *Educação*: do senso comum à consciência filosófica, p. 54.

Dropes

1

As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado. O homem e o mundo pertencem ao "ainda não". Conforme E. Bloch, não devemos, no entanto, pensar que este "ainda não" implica o que nunca será. Tal nos levaria ao desespero niilista. Ao contrário. Temos a esperança poderosa de que o que "ainda não" é poderá ser um dia. (Pierre Furter)

2

...uma última palavra aos que temem a ditadura da razão: é tempo de arquivar de uma vez por todas a máxima obscurantista de que "cinzenta é toda teoria, e verde apenas a árvore esplêndida da vida". Ela só pode ser sustentada, paradoxalmente, pelas naturezas não-passionais, insensíveis ao erotismo do pensar. Quem, lendo um poema de Drummond, um livro de Tolstoi ou um tratado de Hegel, acha que está se afastando da vida, não começou ainda a viver. Sem pensamento, a vida não é verde: é cinzenta. A vida do pensamento é uma parte integrante da verdadeira vida. Não é a razão que é castradora, e sim o poder repressivo, que deriva sua solidez da incapacidade de pensar que ele induz em suas vítimas. O fascismo se implantou através da difusão de uma ideologia vitalista reacionária, que proclamava o primado dos instintos vitais sobre a razão, e com isso inutilizou a razão, o único instrumento que permitiria desmascará-lo como a negação absoluta da vida. (Sérgio Paulo Rouanet)

3

Quando se deu a passagem do mundo mítico para a consciência filosófica, apareceram os primeiros sábios, *sophos*, como se diz em grego. Um deles, chamado Pitágoras (século VI a.C.) — também conhecido como matemático —, usou pela primeira vez a palavra filosofia (*philos* + *sophia*), que significa "amor à sabedoria". É bom observar que a própria etimologia mostra que a filosofia não é puro *logos*, pura razão: ela é a procura amorosa da verdade.

Leituras complementares

1. [O filósofo]

Uma vez aceito o princípio que todos os homens são "filósofos", isto é, que entre os filósofos profissionais ou "técnicos" e os outros homens não há diferença "qualitativa" mas apenas "quantitativa" (e neste caso "quantidade" tem um significado particular, que não pode ser confundido com soma aritmética, já que indica maior ou menor "homogeneidade", "coerência", "logicidade" etc., isto é, quantidade de elementos qualitativos), deve contudo ver-se em que consiste propriamente a diferença. Assim, não será exato chamar "filosofia" a cada tendência de pensamento, a cada orientação geral etc., nem mesmo a cada "concepção do mundo e da vida". O filósofo poder-se-á chamar "um operário qualificado" em relação ao servente, mas nem mesmo isto é exato, porque na indústria, além do servente e do operário qualificado, há o engenheiro, quando não só conhece o ofício praticamente, mas também teórica e historicamente. O filósofo profissional ou técnico não só "pensa" com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento teve até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto em que se encontram, depois de terem sofrido as mais variadas tentativas de solução etc. Tem, no campo do pensamento, a mesma função que os especialistas nos diversos campos científicos.

Todavia há uma diferença entre o filósofo especialista e os outros especialistas: é que o filósofo

especialista aproxima-se mais dos outros homens do que os outros especialistas. O ter feito do filósofo especialista uma figura semelhante aos outros especialistas na ciência foi precisamente o que determinou a caricatura do filósofo. Com efeito, pode imaginar-se um entomólogo especialista, sem que todos os outros homens sejam "entomólogos" empíricos, um especialista da trigonometria, sem que a maior parte dos outros homens se ocupem de trigonometria etc. (podem-se encontrar ciências refinadíssimas, especializadíssimas, necessárias, mas não por isso "comuns"), mas não se pode pensar em nenhum homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal (a não ser que seja patologicamente idiota).

(Antonio Gramsci, *Obras escolhidas*, São Paulo, Martins Fontes, 1978, p. 44-45.)

2. [A filosofia da educação]

...além da qualificação técnico-científica e da nova consciência social, é ainda exigência da preparação dos professores uma profunda formação filosófica. E esta formação é a tarefa que cabe à filosofia da educação. A existência de disciplina desse teor no currículo dos cursos de preparação de professores justifica-se não por alguma sofisticada erudição ou academicismo: é uma exigência do próprio amadurecimento humano do educador. Coloca-se, com efeito, uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido possível da existência do homem brasileiro como pessoa situada na sua comunidade, de tais contornos sociais e em tal momento histórico.

Esta reflexão filosófica, desenvolvida no âmbito teórico da filosofia da educação, deverá dar ao futuro educador a oportunidade da tentativa de explicitação do projeto existencial a se buscar para a comunidade brasileira, na busca de seu destino e de sua civilização. Ou seja, não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas como o destino da comunidade humana.

Assim, cabe à reflexão filosófica explorar o significado da condição humana no mundo. E à filosofia da educação explicitar esse significado para o educador. Vale dizer, pois, que a filosofia da educação deve colocar para o educador a questão antropológica, questão que deve equacionar adequadamente, recorrendo à filosofia social e à filosofia da história, e fundamentando-se numa antropologia, alicerce último de toda reflexão sobre o realizar-se do homem. Obviamente, a explicitação do significado da própria atividade filosófica é tarefa preliminar: o alcance do pensamento humano, o seu equacionamento epistemológico é questão permanente para a filosofia.

O educador não pode realizar sua tarefa e dar a sua contribuição histórica se o seu projeto de trabalho não estiver lastreado nesta visão da totalidade humana. À filosofia da educação cabe então colaborar para que esta visão seja construída durante o processo de sua formação. O desafio radical que se impõe aos educadores é de um ingente esforço para a articulação de um projeto histórico-civilizatório para a sociedade brasileira como um todo, mas isto pressupõe que se discutam, com rigor e profundidade, questões fundamentais concernentes à condição humana.

(Antonio Joaquim Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, p. XIV e XV.)

Atividades

Questões

1. Em que sentido o mito ainda faz parte do viver do homem contemporâneo?
2. Explique as semelhanças e diferenças existentes entre as seguintes abordagens do real:
   - ciência e filosofia;
   - senso comum e bom senso;
   - bom senso e filosofia.
3. O que significa dizer que a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto?
4. Justifique a importância da filosofia. Por que ela é tão desvalorizada nos tempos atuais?
5. Qual é a importância da filosofia para a pedagogia?

Análise de texto

6. Com base no dropes 1, explique em que sentido podemos dizer que a filosofia é uma utopia.

Tendo como base o dropes 2, responda às questões de 7 a 10.

7. O que Rouanet quer dizer com "erotismo do pensar"?
8. Por que o fascismo é uma teoria vitalista e por que é reacionária?
9. Por que o uso da razão é justamente o contrário da negação da vida?
10. Utilize as conclusões de Rouanet para justificar a necessidade de uma filosofia da educação.

Baseando-se no texto de Gramsci (leitura complementar 1), responda às questões de 11 a 13.

11. Como Gramsci distingue o filósofo especialista do homem comum, capaz de ter uma concepção do mundo e da vida?
12. Em que sentido o filósofo especialista não se confunde com o especialista em qualquer outra área do conhecimento?
13. Tendo em vista o que foi abordado neste capítulo, em que circunstâncias não é possível dizer que "todos os homens são filósofos"?

Baseando no texto do professor Severino (leitura complementar 2), responda às questões 14 e 15.

14. Explique por que a função da filosofia da educação não é atemporal nem visa abordar a educação em abstrato, com seres hipotéticos e distanciados do vivido.
15. Por que toda educação é política?

Redação

Tema: Investigue o significado positivo de *utopia*. Em seguida, relacione *filosofia* e *utopia*.

11 Concepções de homem

O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. (...) Se pensamos nisto, a própria pergunta não é uma pergunta abstrata ou "objetiva". Nasceu daquilo que refletimos sobre nós mesmos e sobre os outros e queremos saber, em relação ao que refletimos e vimos, o que somos e em que coisa nos podemos tornar, se realmente e dentro de que limites somos "artífices de nós próprios", da nossa vida, do nosso destino. E isto queremos sabê-lo "hoje", nas condições dadas hoje, pela vida "hodierna" e não por uma vida qualquer e de qualquer homem.

(Antonio Gramsci)

1. Antropologia filosófica

Na epígrafe do capítulo, a preocupação do filósofo italiano Gramsci gira em torno da pergunta: "O que é o homem?". Trata-se de um problema de antropologia, ou seja, do questionamento filosófico a respeito do conceito que o homem faz de si mesmo.

A questão antropológica é a primeira que se coloca em qualquer situação vivida pelo homem, mesmo que ele próprio não tome consciência disso, porque todas as nossas concepções de mundo e todas as nossas formas de agir partem de uma *idéia de homem* que a elas se encontra subjacente.

Por isso, é importante na práxis educativa que se tenha claramente tematizada a questão antropológica, para que a atuação do mestre seja intencional e não se faça apenas de forma empírica.

Não deixa de ser interessante observar as diversas teorias pedagógicas, buscando compreender o conceito de homem que anima suas diretrizes. Vamos dar alguns exemplos. A educação tradicional valoriza a transmissão da cultura geral e a realização intelectual do homem. Para cumprir esse projeto, centra a atividade escolar na figura do mestre, transmissor do conhecimento. Já na proposta da *escola nova* o ensino se volta para a existência, para a vida, para a atividade do aluno, passando este a ser o centro do processo.

As duas teorias pedagógicas denotam expectativas diferentes de transformação do homem naquilo que ele deve ser. Em cada uma delas serão priorizados valores que determinam a escolha dos conteúdos a serem transmitidos e a maneira de transmiti-los a partir dos objetivos propostos: que tipo de homem se quer formar? Fica evidente que na escola tradicional destaca-se o aspecto intelectual enquanto na *escola nova* não se descuida do aspecto existencial.

Embora tenham sido várias as teorias antropológicas, vamos destacar três enfoques possíveis ao longo da história: a concepção metafísica, a cientificista (ou naturalista) e a histórico-social.

2. Concepção metafísica

Na tradição filosófica em que predomina a abordagem metafísica — herdada dos gregos — busca-se a unidade na multiplicidade dos seres, ou seja, a essência que caracteriza cada coisa. Também o conceito de homem é compreendido a partir de uma natureza imutável: apesar de constatadas diferenças entre os seres humanos, existiria uma essência humana, um modelo a ser atingido à medida que se dá o amadurecimento.

Tal concepção da natureza humana está na base das mais antigas teorias pedagógicas — desde Platão e Aristóteles, passando pela Idade Média e influenciando a escola tradicional que surge na Idade Moderna —, e nela a educação é compreendida como um processo de aperfeiçoamento em que o indivíduo é levado a "realizar suas potencialidades". Há um "modelo" de homem que a criança deve alcançar, atualizando a

essência que tem em potência. É assim que Kant, no século XVIII, diz que "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz".

O educador polonês Suchodolski chama de *essencialista* essa tendência que marca a pedagogia durante um longo período da história da educação e ainda hoje coexiste com outras tendências.

Os limites dessa abordagem se acham na visão parcial do problema educacional, excessivamente centrado no interior do indivíduo e nas formas ideais que determinam *a priori* o que é o homem e como deve ser a educação.

3. Concepção naturalista

A partir da Idade Moderna (século XVII), a filosofia de Descartes e Locke, bem como o desenvolvimento do método científico inaugurado por Galileu e Newton, faz surgir uma concepção do conhecimento que até hoje orienta nossa forma de pensar.

A ciência surge como uma forma rigorosa de conhecer que permite perceber regularidades na natureza, levando à formulação de leis e, portanto, à previsibilidade dos fenômenos. Por sua vez, a ciência possibilita o desenvolvimento da tecnologia, segundo a frase profética de Francis Bacon "saber é poder".

O rigor da nova abordagem certamente influenciará a busca de compreensão a respeito do homem, que agora terá a preocupação de encontrar as regularidades que marcam seu comportamento.

Na filosofia de Descartes, por exemplo, o homem é compreendido a partir do *dualismo psicofísico*, ou seja, é constituído por duas substâncias distintas, a mente (substância pensante) e o corpo (substância extensa). O corpo, por sua vez, é como uma máquina que funciona "como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis".

Com o desenvolvimento das ciências, o modelo mecânico é substituído por outros, mais elaborados, mas persiste a idéia do corpo como coisa submetido às leis da natureza. Surge um campo fértil para a concepção determinista: o homem, reduzido à dimensão corpórea, está sujeito às forças da natureza, tornando-se incapaz de gerir seu próprio destino.

No final do século XIX e no decorrer do século XX, quando as ciências humanas estabelecem seus métodos, nota-se forte influência naturalista. A psicologia experimental, por exemplo, privilegiará no homem apenas a exterioridade do comportamento, deixando a consciência "entre parênteses", por considerá-la inacessível aos procedimentos considerados científicos.

O behaviorismo, ou psicologia comportamentalista, influencia até hoje diversas tendências na educação, inspirando uma metodologia que enfatiza a rigorosa programação dos passos para se adquirir o conhecimento, bem como as técnicas e os procedimentos pedagógicos. Skinner, um dos representantes dessa tendência, criou a famosa "máquina de ensinar". Na década de 70, a tendência tecnicista (ver Capítulo 18) é fortemente influenciada pelo behaviorismo.

Em outras teorias pedagógicas, embora não se exerça sempre apenas a influência behaviorista, também se nota a participação das diversas ciências humanas experimentais na elaboração da metodologia. O que caracteriza a tendência naturalista é a tentativa de adequar a metodologia das ciências humanas ao método das ciências da natureza, que se baseia na experimentação, no controle e na generalização.

Contrapõem-se a essa tendência as teorias humanistas que buscam a especificidade do humano, com suas dimensões irredutíveis ao estatuto das coisas[1].

4. Concepção histórico-social

Uma significativa mudança, caracterizada pela crítica ao mecanicismo newtoniano e ao empirismo de Locke e pela primazia do sentimento sobre a razão, se desenrola no período do Romantismo alemão (século XVIII).

Esses traços fundamentais da antropologia romântica já se encontram em um significativo representante da Ilustração, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que exerceu grande influência, re-

1. Consultar M. L. A. Aranha e M. H. P. Martins, *Filosofando*: introdução à filosofia, p. 166.

volucionando, desde então, as teorias pedagógicas. Podemos dizer que Rousseau procedeu a uma verdadeira "revolução copernicana" na educação ao deslocar o centro tradicional do processo, fixado no mestre, para o discípulo. Mais ainda, coloca o *sentimento*, cuja sede é o coração ou a consciência moral, no centro de sua visão do homem.

Mesmo sendo ainda um pensador do Iluminismo, ao destacar os dois níveis, *natureza* e *sociedade*, seu pensamento já se encaminha para uma concepção de homem diferente da tradicional.

Hegel (1770-1831) destaca-se entre os filósofos do Idealismo alemão que elaboram teoricamente a antropologia subjacente à visão romântica. Ao desenvolver a *filosofia do devir*, concebe o ser como processo, como movimento, como vir-a-ser. Com isso privilegia a história, mudando a direção da antropologia: o homem passa a ser pensado como *ser-no-tempo*.

Segundo a concepção dialética de Hegel, a história não significa uma simples justaposição de acontecimentos, mas o presente resulta de um longo e dramático processo, um verdadeiro engendramento cujo motor interno é a contradição.

Muda, portanto, o que se entende por verdade, não mais um fato, uma essência, uma realidade dada, mas o resultado de um desenvolvimento do Espírito.

A concepção idealista que marca a filosofia de Hegel (que considera o indivíduo como participando do movimento de manifestação do Espírito) será confrontada por Marx (1818-1883). Aproveitando de Hegel a concepção dialética da história, transforma o idealismo hegeliano em materialismo: o mundo material é anterior ao espírito, e este deriva daquele.

Segundo o materialismo histórico marxista, para se estudar o homem e a sociedade é preciso partir da análise do que os homens fazem, da forma como produzem os bens materiais necessários à vida. Só então será possível compreender como eles pensam e como são.

Dessa forma, para Marx não há natureza humana universal (como queriam as filosofias essencialistas). Seres práticos que são, os homens se definem pela produção e pelo trabalho coletivo. Assim, as condições econômicas estabelecem os modelos sociais em determinadas circunstâncias. Por isso Marx se recusa a definir o homem de forma abstrata, buscando compreendê-lo como homem real (concreto), sempre situado em um contexto histórico-social.

No decorrer do século XIX, outros filósofos se posicionam contra a concepção tradicional. Kierkegaard, Stirner e Nietzsche também se voltam para a concretude da vida humana, inserida na realidade cotidiana.



Nesta obra, que causou estranheza em 1912, Duchamp busca representar as sucessivas fases de um movimento, revelando a preocupação em expressar o "dinamismo da vida". (Marcel Duchamp, *Nu descendo a escada*, Museu de Filadélfia.)

No século XX, a fenomenologia, corrente fundada por Husserl, tem como principais seguidores Max Scheler, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty. Para Sartre, um dos filósofos mais populares, só o homem é um "ser-para-si", aberto à possibilidade de construir ele próprio sua existência. Diz que para o homem "a existência precede a essência", o que significa que não há no homem uma essência (como num animal ou numa mesa), mas "o homem não é mais que o que ele faz".

A concepção histórico-social se expressa em inúmeras tendências. O que importa destacar, apesar das diferenças entre elas, é a preocupação com o *processo* (nada é estático), com a *contradição* (não há linearidade no desenvolvimento, que resulta do embate e do conflito) e com o caráter *social* do engendramento humano (o ser do homem se faz permeado pelas relações humanas e por isso se expressa de formas diferentes ao longo da história).

É inevitável que tais concepções marquem de forma indelével o ideário pedagógico contemporâneo. Abandonam-se as explicações essencialistas e estáticas, não mais se reduzindo o homem à dimensão de indivíduo solitário. Ele passa a ser buscado como pessoa ou ser social e compreende-se melhor a interação entre sujeito e sociedade, inclusive ante as forças do poder.

5. Tornar-se homem

A partir desse rápido esboço, talvez seja possível compreender a importância da antropologia como orientadora do trabalho pedagógico. Se considerarmos que a história continua seu curso por meio das contradições a ela inerentes, precisamos estar prontos para rever nossas próprias concepções de homem.

Na parte I do Capítulo 6 analisamos o conceito histórico de família e de criança, mostrando como o modelo de família nuclear e o conceito de infância que conhecemos hoje surgem na modernidade, quando a concepção burguesa de mundo se fortalece e se difunde.

Não é fácil explicar por que ocorrem tais alterações, tantas são as influências a serem consideradas. Podemos, no entanto, fazer uma primeira observação útil ao trabalho do pedagogo: quando se fala a respeito da infância, não é possível se referir à *criança em si* sem se considerar o tempo, o lugar, a estrutura social em que ela se insere. Não existe uma natureza infantil universal. Aliás, a mesma observação vale para uma suposta família em si ou uma natureza humana atemporal.

É bem verdade que a criança é, em qualquer lugar, biológica e socialmente dependente dos adultos para sua sobrevivência, mas a maneira como ela é alimentada, vestida, tratada gera, numa determinada comunidade, uma certa expectativa a respeito do que é "ser criança". Essa expectativa geralmente reflete as aspirações e repulsas dos adultos projetadas na criança, aquilo que eles pensam que ela é ou esperam que ela seja. É compreensível que essa imagem evolua historicamente, fazendo da dependência da criança não um fato natural, mas social[2].

Ora, vimos que na Idade Média a criança participa do mundo adulto. A criança nobre, assim que se desgarra da saia da mãe, aprende a ser pajem, depois escudeiro, preparando-se para se tornar cavaleiro. Participa das festas dos adultos e até nos estudos se mistura com eles. A criança do povo trabalha no campo ou em um ofício no qual se inicia como aprendiz.

Quando as estruturas econômicas começam a mudar devido ao aparecimento da nova classe, a burguesia, mudam as relações entre os homens e, conseqüentemente, muda a expectativa em relação à criança: muda a imagem da infância. A criança é afastada das atividades que desempenhava, e seu papel nas relações econômicas e sociais torna-se marginal.

Surge aí a imagem da fragilidade infantil, da dependência, da impotência, do inacabamento que vai animar a construção, na Idade Moderna, de uma teoria pedagógica que visa a "proteção" e a vigilância da criança.

Retomaremos essa idéia sobre a infância na Unidade V, quando tratarmos do confronto entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A imagem da criança que surge na *escola nova* defende a espontaneidade, a iniciativa e a criatividade, em oposição à pedagogia de resignação e disciplina, e pode ser explicada pelas necessi-

2. Consultar Bernard Charlot, *A mistificação pedagógica*.

dades da burguesia do século XIX, cujo capitalismo moderno reclama invenção, expansão, mobilidade econômica e cooperação dos indivíduos organizados em equipes de trabalho.

No entanto, no final do século XX, esse modelo de família e de criança já se encontra em crise. Com base no que foi discutido na parte II do Capítulo 6, podemos refletir a respeito desse novo homem, que surge a partir do impacto dos efeitos da informática, dos meios de comunicação de massa e da conseqüente globalização do mundo.

Muitos professores se encontram perplexos diante de classes cujos jovens eles não conseguem mais compreender. Novos objetivos, nova sensibilidade são desafios para a atuação dos educadores.

Como é esse homem que surge, seja ele pós-moderno, neomoderno ou qualquer outro nome que lhe queiramos dar?

Dropes

1

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (Dermeval Saviani)

2

O pensamento pedagógico comum considera, mais ou menos implicitamente, que a educação deve permitir à criança realizar-se, desabrochar, tornar-se plenamente ela mesma. (...) Quando apenas nos contentamos em falar de desabrochamento, somos vítimas de um dos conceitos mais ideológicos que a pedagogia jamais produziu. (Bernard Charlot)

Leitura complementar

[Crise da escola?]

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola *está sendo* historicamente. A compreensão do seu *estar sendo*, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela — a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles — subsistema e sistema maior — não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. (...) Daí também que não seja *a escola* a que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.

(Paulo Freire, Apresentação do livro de Babette Harper et al., *Cuidado Escola*.)

Atividades

Questões

1. Qual é a importância da antropologia filosófica para a pedagogia?
2. Redija um texto comparando as três linhas antropológicas (a metafísica, a naturalista e a histórico-social) e indicando as diferenças entre elas.
3. Identifique a linha antropológica do autor da epígrafe do capítulo (Gramsci).
4. Se considerarmos a tendência histórico-social, quais os cuidados que um professor precisa tomar ao fazer o planejamento escolar no início do ano?

Análise de texto

5. Com base no dropes 1, explique por que a citação não se encaixa nem na concepção metafísica nem na concepção naturalista de homem.
6. Tendo como base o dropes 2, em que o autor critica a tendência metafísica na antropologia, justifique essa crítica usando os conceitos próprios da tendência histórico-social.

Baseando-se no texto complementar, responda às questões de 7 a 10.

7. Identifique a linha antropológica de Paulo Freire, autor do texto. Justifique sua resposta.
8. Embora o autor se refira à escola, podemos compreender o texto também como se tratasse do conceito de homem. Faça você mesmo essa transposição.
9. Da mesma forma que o autor critica a noção de "crise" da escola, analise o que seria a "crise" do homem contemporâneo.
10. Em que medida essas reflexões sobre a escola e o homem são importantes para a atuação do professor em sala de aula?

Redação

Tema: A educação da criança na sociedade pós-industrial. (Sugestão: releia também a parte II do Capítulo 6, a fim de explicar o que caracteriza o homem pós-moderno.)

12 Os valores

São precisos 50 anos para fazer um homem.
(Platão)

Tratar o homem como fim, não como meio.
(Kant)

1. O mundo dos valores

O homem é um ser cultural, capaz de transformar a natureza conforme suas necessidades existenciais, por meio de uma ação intencional e planificada. A fim de estabelecer as prioridades com relação às necessidades a serem atendidas, o homem precisa escolher os meios e os fins da ação a partir de valores. É em função dos valores que sentimos atração ou repulsa, desejamos ou rejeitamos coisas, situações e pessoas.

Desde o nascimento nos encontramos envoltos por valores herdados, porque o mundo cultural é um sistema de significados estabelecidos por outros. Desse modo, aprendemos desde cedo como nos comportar à mesa, na rua, diante de estranhos; como, quando e quanto falar em determinadas circunstâncias; como andar, correr, brincar; como cobrir o corpo e quando desnudá-lo; qual o padrão de beleza; que direitos e deveres temos. Na medida em que atendemos ou transgredimos certos padrões, nossos comportamentos são avaliados bons ou maus, e o que produzimos é julgado belo ou feio.

Diversos são os valores, entre eles os econômicos, vitais, lógicos, éticos, estéticos, religiosos, abraçando todos os níveis da vivência humana, o que nos leva a concluir que é impossível viver sem eles.

Embora o reconhecimento do universo de valores seja tão antigo quanto a capacidade que o homem tem de pensar a respeito de suas ações, apenas no século XIX surge a *teoria dos valores* ou *axiologia* (do grego *axios* = valor) como disciplina filosófica específica que aborda de maneira sistematizada essa temática.

2. Valores e valoração

Estamos sempre fazendo *juízos de realidade*, isto é, constatamos a existência dos seres (ex.: esta mesa, esta caneta existem), assim como afirmamos as relações entre os fenômenos (ex.: o calor dilata os corpos). Estabelecemos *juízos de valor* quando descobrimos nessas realidades um conteúdo que provoca atração ou repulsa. Isso significa que, além de constatarmos a existência da mesa, julgamos se é bela, se é útil, se é cara etc. Da mesma forma, ao afirmarmos que "o calor dilata os corpos", nos perguntamos se isso tem um valor de verdade ou não.

No entanto, os valores *não são*, no sentido em que dizemos que as coisas *são*. O filósofo García Morente diz: "Os valores não são, mas *valem*. Uma coisa é valor e outra coisa é ser. Quando dizemos de algo que vale, não dizemos nada do seu ser, mas dizemos que não é indiferente. A não-indiferença constitui esta variedade ontológica que contrapõe o valor ao ser. A não-indiferença é a essência do valer"[1].

Isso significa que não permanecemos indiferentes diante dos seres que constituem o nosso mundo familiar, pois constantemente atribuímos a eles valores bipolarizados: bom e mau, verdadeiro e falso, belo e feio, generoso e mesquinho, sublime e ridículo, e assim por diante.

1. *Fundamentos de filosofia*, p. 296.

Ainda mais, os valores não "impregnam" as coisas, mas dependem do homem no seu esforço de *valoração*. A valoração é, pois, a experiência axiológica de um sujeito dentro de uma situação concreta. Diz Pierre Furter: "Ao crescer, o jovem descobre que o seu corpo, os seus gestos, a sua maneira de aparecer aos outros manifestaram a outrem certos valores de que nem tinha consciência. Durante a sua aprendizagem o jovem — mas isso continua sendo verdadeiro para o adulto — descobre que as técnicas, os equipamentos e até as ferramentas também incluem valores, de tal modo que nenhuma técnica pode ser de fato empregada de maneira neutra"[2].

Afirmar que a valoração depende da situação vivida não significa dizer que os valores são subjetivos, no sentido de variarem de indivíduo para indivíduo. É ainda Furter quem diz: "a nossa intenção não é de 'relativizar', mas de mostrar a necessidade do *relacionamento* dos valores com uma dada situação"[3]. Por isso a valoração supõe a comunicação entre os homens, comunicação que se dá não só com nossos contemporâneos, mas também com nossos antepassados, de quem herdamos valores. O ato de valorar é uma tarefa humana e coletiva que nunca termina. Ele "fundamentará o projeto comum de *dar um sentido ao nosso mundo*"[4].

3. Valores em educação

Se os valores estão na base de todas as nossas ações, é inevitável reconhecer sua importância para a práxis educativa. No entanto, os valores transmitidos pela sociedade nem sempre são claramente tematizados, e até mesmo muitos educadores não baseiam sua prática em uma reflexão mais atenta a respeito.

A educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação.

Neste capítulo, vamos dar destaque especial aos valores *morais*, *políticos* e *estéticos*. Evidentemente, essas questões estarão permeando, o tempo todo, os demais capítulos, já que não se pode falar em teorias da educação sem se referir a valores.

4. Educação moral: o sujeito autônomo

De maneira genérica, a moral é o conjunto de regras de conduta adotadas pelos indivíduos de um grupo social e tem a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal. Cada sociedade estimula alguns comportamentos, por considerá-los adequados, e sujeita outros a sanções de diversos tipos, desde um olhar de reprovação até o desprezo ou a indignação.

Ora, o homem não nasce moral, torna-se moral. Nesse sentido, é importante o papel desempenhado pela educação, não mediante "aulas de moral", mas por meio do processo mesmo da educação, enquanto a consideramos uma interação entre seres sociais: aprende-se moral pelo convívio humano.

O educador Reboul diz que "todo professor é professor de moral, ainda que o ignore". Por isso é bom que o professor reconheça o importante papel que desempenha na formação dos jovens. Dessa forma, quanto mais intencional for sua atuação, melhores serão os resultados.

Além disso, esse processo de conscientização de valores fará a ligação entre a escola e a vida: educamos para que se formem pessoas capazes do "bem viver". A partir de critérios morais, "bem viver" significa agir virtuosamente, agir segundo princípios.

É antiga a discussão a respeito da possibilidade ou não de se ensinar a virtude. Recentemente, Lawrence Kohlberg, um psicólogo americano falecido em 1987, ocupou-se amplamente com essa questão. Implantou diversos programas voltados para a educação moral, a partir dos quais elaborou uma teoria sobre os estágios da construção da moralidade (ver Cap. 22).

Ensinar a virtude não deve ser entendido segundo a maneira tradicional e conservadora de "dar lições" sobre o que é justiça, temperança, piedade, coragem etc. Mais do que ensinar conteúdos de moral, a preocupação de Kohlberg está em enfatizar a dimensão formal e processual da

2. *Educação e vida*, p. 11.
3. *Educação e vida*, p. 113.
4. *Educação e vida*, p. 115.

constituição da consciência moral. Herdeiro da epistemologia de Piaget, ele busca criar condições para que as pessoas alcancem por si próprias os estágios mais altos da moralidade.

A definição de moral dada inicialmente é, portanto, incompleta. O verdadeiro homem moral não recebe passivamente as regras do grupo, mas as aceita (ou recusa) *livre e conscientemente*.

Isso significa que a moral tem uma dupla face constituída pelos aspectos social e pessoal. Se esses pólos são contraditórios, não deixam de ser inseparáveis. Tornar-se moral é assumir *livremente* regras que possibilitem o crescimento pessoal, entendendo-se *pessoa* como alguém que se integra em um grupo. Isso não é fácil, se pensarmos que a sociedade é plural e se constitui de valores conflitantes, diante dos quais devemos nos posicionar e escolher, ao mesmo tempo que aceitamos a divergência e o confronto de idéias.

Bem sabemos que a educação para a liberdade começa cedo e que cada etapa do crescimento tem características próprias. Chegando à idade adulta, o homem estaria pronto para tornar-se plenamente moral (o que não significa que isso aconteça de fato!).

A plenitude da vida moral acontece à medida que o homem desenvolve a inteligência e a afetividade, tornando-se capaz de perceber racionalmente o mundo por meio de abstração e crítica, ao mesmo tempo que, pela solidariedade e pela reciprocidade, ultrapassa o egocentrismo infantil. Só então poderá rever maduramente os valores herdados e estabelecer propostas de mudança.

Não é à toa que o momento por excelência da elaboração da vida moral é a adolescência, quando ocorrem tantas crises. Nesse estágio do desenvolvimento humano o homem pode passar da *heteronomia* para a *autonomia* (*auto* = próprio). A lei a que ele obedece não mais é imposta do exterior (*hetero* = outro, diferente), mas ditada pelo próprio sujeito moral. Nesse sentido, somos livres quando capazes de autodeterminação.

É bom lembrar que autonomia não se confunde com individualismo, porque ser moral significa ser responsável (responder por seus atos) e capaz de reciprocidade (toda ação é intersubjetiva).

A aprendizagem da vida moral não é espontânea nem resulta de um automatismo. Daí as dificuldades que impedem muitos de alcançarem os níveis morais mais altos, o que não nos surpreende, em face das características individualistas e altamente competitivas da sociedade em que vivemos. Como aprender a solidariedade no ambiente do "salve-se-quem-puder"?

5. Educar o cidadão

Não nos demoremos aqui, já que abordamos essa questão no Capítulo 3. Comecemos relembrando que a política diz respeito ao uso do poder que torna possível a administração da cidade, ou seja, o espaço de atuação do cidadão.

Se consultarmos os livros de história, veremos que a educação das crianças e dos jovens tem atendido às expectativas dos grupos que detêm o poder em cada sociedade. Compreendemos, então, por que existe a escola dualista (uma para a elite e outra para os pobres, quando lhes é destinada alguma!). É a ideologia que nos impede de reconhecer que a exclusão de tantas pessoas das atividades escolares se deve menos à in-



O melhor de Calvin, Bill Watterson, in *O Estado de S. Paulo*, 6 jan. 1995.

capacidade individual que às divisões propriamente políticas, que instauram o desequilíbrio do poder e, portanto, a dominação.

Como veremos no Capítulo 14, nenhuma prática educativa é neutra, achando-se comprometida com o universo político do qual faz parte, porque visa conservar o *status quo* ou porque tem em vista a luta pela mudança. Certamente, não ter consciência dos pressupostos políticos de sua prática é estar a serviço da ordem vigente.

Compreende-se, assim, a preocupação com o ensino religioso na Idade Média, em que era flagrante o poder da Igreja; a formação do cortesão na sociedade aristocrática; e porque, com o advento da burguesia, o liberalismo provocou uma reviravolta na concepção das formas de ensinar.

No debate atual a respeito da política, a democracia é colocada como um bem a ser alcançado. Porém, esse ideal se choca com freqüência contra estruturas antigas, solidificadas, que dificultam ou até impossibilitam sua instauração.

Vimos que nas sociedades autoritárias o poder político se concentra nas mãos de poucos e exclui a maioria da população das decisões. A democracia, ao contrário, é por excelência uma *policracia*. Nela o poder não é propriedade de um indivíduo ou da classe dirigente, mas distribui-se por inúmeros focos de poder, típicos da sociedade pluralista.

Assim, deixamos de ser súditos para sermos cidadãos, participantes da coisa pública. Mas os ideais democráticos que o próprio liberalismo alega estarem na base de seus valores nem sempre se expressam além dos níveis formais. Se observarmos de fato (e não apenas de direito), nem todos votam ou podem ser votados, nem todos têm acesso sequer às informações, quanto mais às decisões!

Daí os inúmeros entraves para a formação da cidadania. É difícil estimular o pluralismo quando existe segregação, preconceito, exclusão, quando as pessoas estão acostumadas a obedecer, porque a regra é o autoritarismo decorrente das relações fortemente hierárquicas.

Isso não significa que a tarefa seja impossível. É um desafio que não passa apenas pelos bancos escolares, devendo mobilizar o esforço comum e constante do governo, dos professores, dos pais, dos centros culturais, enfim, de toda a sociedade civil.

6. Educação estética

O homem não é apenas razão, é também afetividade. Por isso, nenhuma formação puramente intelectual dará conta da totalidade do humano. Daí a importância da arte como instrumento não só de produção e fruição estética — o que se destaca ao se pensar nos dois pólos de formação do artista e do apreciador de arte —, mas de humanização propriamente dita, ou seja, a educação estética é instrumento de valorização integral do homem, isto é, de todo homem e de qualquer homem.

A palavra *estética*, na sua origem etimológica (do grego *aisthesis*), nos remete aos significados "faculdade de sentir", "compreensão pelos sentidos", "percepção totalizante".

Assim, diferente da ciência e do senso comum, que apreendem o objeto pela razão, a arte é uma forma de conhecimento que organiza o mundo por meio do sentimento, da intuição e da imaginação[5].

É exatamente o que nos interessa aqui. Explorar os sentidos, cultivar os sentimentos, abrir-se para a imaginação, aceitar o desafio da intuição é educar-se para a criatividade, para a invenção, para o novo. Tudo isso é o contrário do convencional, do definitivo, das formas impostas.

Um bom ensino de artes possibilita a abertura para a ousadia porque estimula o pensamento divergente. Não estamos, com isso, exaltando a pura subjetividade, em oposição à objetividade, nem desmerecendo a disciplina: o ensino da arte não se faz em detrimento da intersubjetividade, da disciplina mental, nem dispensa a informação, que a enriquece.

A arte tem um papel formador da personalidade. Para o professor Antonio Candido, "convém lembrar que ela [a literatura] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração"[6]. Como instrumento de instrução

5. Para ampliar essas informações, consulte M. L. A. Aranha e M. H. P. Martins, *Filosofando*: introdução à filosofia, p. 345.
6. Ler o belo artigo do professor Antonio Candido, "Direitos humanos e literatura", pp. 107 ss., em *Direitos humanos e...*, organizado por Antonio C. R. Fester (ver bibliografia).

e educação, "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas".

Ficamos então a nos perguntar a respeito da sociedade injusta, que exclui tantos da fruição da arte em geral, seja a literatura, a pintura, a música etc. De fato, constatado o valor dinâmico da arte, podemos compreender que muitos a temam por sua possibilidade de subversão. Faz sentido que a censura das artes seja amiga inseparável dos ditadores...

A investigação a respeito dos valores estéticos, a preocupação em desenvolver no educando a percepção e a imaginação são importantes até para servir de contraponto à maneira pela qual a moral e a política lidam com as ações e paixões humanas.

Não é um exagero dizer que a postura estética ajuda a evitar as formas petrificadas, rígidas e intransigentes, do moralismo ou do fanatismo político. Talvez porque a arte esteja na dimensão do "sonho acordado", da utopia, que nada mais é do que a expressão da esperança.

7. Educação e liberdade

Destacando os valores morais, políticos e estéticos, estivemos o tempo todo preocupados com a necessidade de compreender os atos humanos como intencionais e, portanto, livres.

Quando estabelecemos a priorização dos valores, a liberdade surge como o critério orientador da validade de toda ação.

Aprender a liberdade

Educação e liberdade são inseparáveis porque a liberdade não é algo que nos é dado, mas uma conquista do homem ao longo de seu amadurecimento, de modo que ele *aprende a ser livre*. Além disso, a educação autêntica só pode ser a *educação para a liberdade* — e por meio dela —, a fim de que não se torne adestramento ou doutrinação.

Considerando os três aspectos aqui abordados — o moral, o político e o estético —, ficou claro que existe um longo caminho a ser percorrido na construção da autonomia pessoal, do fortalecimento da cidadania e da expressão da sensibilidade, como manifestações plenas da liberdade humana.

E o que poderíamos entender por liberdade?

Há quem parta do princípio de que o homem não é de fato livre, tantos são os constrangimentos a que se acha submetido desde o nascimento, o que tornaria a liberdade uma ilusão. Veremos no Capítulo 13 que as teorias comportamentalistas, como o *behaviorismo*, têm por pressuposto básico a negação da liberdade humana.

Outros não a questionam, mas reduzem o conceito de liberdade, tão complexo, imaginando ser ela o simples fazer o que se deseja. Se assim fosse, não teria sentido tudo o que foi dito a respeito da construção da vontade da criança, resultado de um tremendo esforço ante os desejos humanos, e não sairíamos do estágio egocêntrico que define o mais extremo individualismo.

Pensando ir um pouco adiante, há os que preferem caracterizar a liberdade como o cuidado de cada um em agir respeitando os limites da liberdade alheia. Mas, nesse caso, estamos ainda em um nível muito baixo das relações humanas, pois não basta viver tal qual mônadas, isto é, separados uns dos outros, como se fôssemos ilhas de um arquipélago. Nas sociedades muito competitivas, como as de economia capitalista, costuma-se privilegiar esse tipo de comportamento, já que nesse mundo do "salve-se-quem-puder" a cooperação não costuma ser a tônica das relações entre pessoas e grupos.

Diante das controvérsias, a reflexão a respeito da liberdade se encaminha para diferentes direções. Vamos aqui considerar duas posições contraditórias: o *determinismo absoluto* e a *liberdade incondicional*.

Ser determinista é admitir que todo ato é causado. Segundo as teorias deterministas, o homem, à semelhança das coisas, sofre constrangimentos externos e internos, tendo apenas a ilusão de escolher livremente. Por ser um corpo físico e biológico, por estar sujeito às leis de seu psiquismo, por viver em uma determinada cultura, não poderia ser senão como de fato é.

Em oposição, para os adeptos da concepção de liberdade incondicional o homem teria uma liberdade absoluta, podendo agir de uma forma ou de outra, independentemente das forças que o constrangem. Nesse caso, ser livre é ser incausado, isto é, o ato humano não se encontra determinado por causa alguma exterior à sua vontade.

Essas duas posições antagônicas pecam por sua rigidez. Para superar o impasse, podemos abordar a questão a partir de uma *visão dialética da liberdade*, pela qual admitimos inicialmente que o homem é, sim, um ser situado e, portanto, sofre múltiplas determinações, mas, como é também um ser consciente, quando toma conhecimento da situação em que se encontra inserido e dos obstáculos a ele antepostos, é capaz de agir sobre a realidade, transformando-a. Desenvolve-se a partir daí a possibilidade de *atuação* criadora e livre.

Por isso é estéril qualquer discussão abstrata, puramente conceitual, a respeito da liberdade, sendo melhor colocar a questão de forma mais fecunda no campo prático da ação, ao mesmo tempo que consideramos o homem como um *sujeito social*.

Analisemos os dois vocábulos: por ser *sujeito*, o homem age de forma pessoal e autônoma; por ser *social*, pertence de forma inextricável ao grupo no qual se insere. Isso porque o tecido social não é feito de "justaposições" de indivíduos, mas resulta de um engendramento. Nossa individualidade é construída *no* e *pelo* grupo social a que pertence, de forma que não somos livres *apesar* dos outros, mas *por causa* deles. Daí a importância da educação.

A liberdade não é, pois, uma dádiva, mas uma tarefa de construção a partir da situação dada e de condições históricas concretas.

Isso vale tanto no âmbito pessoal quanto no campo da ação social, no qual o homem transforma as condições de sua existência coletiva. A criança faz uma lenta aprendizagem dos valores transmitidos pela cultura, aceitando-os, num primeiro momento, sem discussão. Mesmo quando desobedece, não questiona o universo e a ordem estabelecida pelos adultos. Como já vimos, isso se deve ao fato de que a criança vive no mundo da heteronomia, no qual os valores e normas lhe são dados por outros.

Sendo assim, não é tarefa fácil conquistar a autonomia. Aprendemos a ser livres lentamente, superando nosso egoísmo e comodismo, de forma que, a partir da adolescência, o ser humano se encontra mais próximo do exercício pleno da liberdade. No entanto, o filósofo francês Georges Gusdorf nos faz lembrar que "a liberdade adolescente é uma adolescência da liberdade".

A autoridade do mestre

Muitas são as dificuldades diante de uma proposta coerente de educação para a liberdade. Um dos problemas cruciais está no equacionamento do que seja de fato a autoridade do professor, para que ela não resvale, como quase sempre acontece, em autoritarismo nem sucumba à anomia (ausência de lei), impedindo a disciplina e a organização de qualquer trabalho.

Voltaremos a essas questões no Capítulo 19 e em diversas outras passagens, já que o tema da autoridade desafia toda e qualquer prática educativa.

Aqui nos restringiremos à dificuldade mais comumente enfrentada pelas pessoas, sobretudo quando só conseguem pensar em termos antagônicos: ou estabelecem uma relação *hierárquica* entre mestre e aluno ou a confundem com a relação *igualitária* da sociedade democrática.

Ora, essa relação é *assimétrica*. Na leitura complementar 1 do Capítulo 23 o professor Saviani se refere ao processo educativo como envolvendo uma diferença ou desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. Aí se destaca a importância do professor capaz de dirigir o processo. Ele precisa saber distinguir entre o *aluno empírico* e o *aluno concreto*[7]. O *aluno empírico* é aquele que se apresenta diante de nós, trazendo seus valores, seus desejos, seus interesses. Mas o professor tem em vista o *aluno concreto*, síntese das relações sociais. Neste caso, os valores, os interesses são aqueles definidos pela sociedade.

Entendemos essa determinação social não como uma imposição que retira a liberdade, mas como discernimento daquelas necessidades fundamentais que devem ser satisfeitas, a fim de que o aluno se humanize. Vejamos um exemplo: se o aluno empírico não gosta de estudar nem se esforça para tal, o professor sabe que é do interesse do aluno concreto apropriar-se do saber acumulado pela sociedade em que vive.

7. Dermeval Saviani, *Sobre a concepção de politecnia*, Rio de Janeiro, Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987, p. 42.

Se a criança nem sempre percebe isso, caberá ao professor, consciente dos valores a serem adquiridos, exercer a autoridade, não no sentido de contrariar os interesses do aluno — embora às vezes contrarie os desejos do aluno empírico — mas de dar condições para que alcance os interesses maiores de sua humanização.

A autoridade do professor, portanto, não está na sua função nem na sua pessoa, mas na competência e no empenho profissional. O aluno (concreto) aprenderá a respeitar o mestre quando for capaz de perceber que ambos têm objetivos comuns. À medida que o aluno se desenvolve, a tendência é o professor "perder" autoridade, porque o aspecto assimétrico da relação vai desaparecendo, decretando a "morte" do professor.

Não é tarefa fácil fazer com que uma relação que é heterogênea e assimétrica no início do processo se transforme, chegando a ser simétrica e homogênea no final. O caminho é cheio de acidentes, pois educar para a liberdade supõe a valorização do pluralismo das idéias, o que leva à eclosão de divergências e, conseqüentemente, ao conflito. Por uma questão de coerência, é preciso recuperar a noção positiva de que o conflito é uma das condições principais para a existência de um mundo livre. Para não sucumbir à tentação da tirania, temos de aprender a "trabalhar" o conflito.

Além disso, se admitirmos a possibilidade de liberdade, não há como prever o desenlace de qualquer processo desencadeado. Daí ser inadequada a pergunta sofrida de tantos pais que, desaprovando o caminho seguido por seus filhos, dizem: "Onde foi que eu errei?".

Ora, educar não é dirigir o filho ou o aluno para um ponto escolhido de antemão, mas é dar condições para que o educando se encontre e faça seu próprio caminho. Está aí a grandeza e o limite da educação: pais e mestres precisam ser tolerantes o suficiente para reconhecer que nem sempre seus valores são tão universais quanto imaginam; ser humildes para admitir que eventualmente eles mesmos podem estar enganados; e, finalmente, abandonar o desejo de onipotência, pois, se o homem é livre, não há como obrigá-lo a não errar.

Assim, segundo Reboul, "toda educação comporta um risco de malogro".

Dropes

1

Mas esta idéia de liberdade — não me incomodes que eu também te não incomodo a ti —, seja isto dito a um colega seja dito a um professor, diria eu que é o primeiro grau da liberdade, é o grau mais baixo da liberdade.

Para mim, conforme as palavras de Marx, "a verdadeira liberdade consiste, para cada um, em ver em cada homem não a limitação mas a realização da sua liberdade". A liberdade é a união de todos nós para criar um mundo mais livre. Mas é um sentimento de liberdade a que a criança não pode chegar por si própria: não o alcançará sem uma longa e constante intervenção do adulto. (Georges Snyders)

2

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. (Hannah Arendt)

3

O que é, pois, a liberdade? Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo já está constituído, mas também nunca completamente constituído. Sob a primeira relação somos solicitados, sob a segunda somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas esta

análise é ainda abstrata, porque existimos sob as duas relações ao mesmo tempo. Não há nunca, pois, determinismo e nunca escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca consciência nua. (Merleau-Ponty)

4

Renunciar à forma estética é abdicar de sua responsabilidade. Abdicação que priva a arte da forma mesma pela qual ela pode criar esta outra realidade no interior da realidade estabelecida: o universo da esperança. (Marcuse)

5

Entendo por *humanização* o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Antonio Candido)

Leitura complementar

[Os programas de educação moral]

Kohlberg procurou discutir com os colegas os problemas emergidos no contexto da educação moral. Para explicar as resistências desse contexto com relação à educação moral, pôs em debate o que chamou de [*currículo oculto*] *hidden curriculum* e [*atmosfera moral*] *moral atmosphere* (...).

O conceito do currículo oculto alude ao fato de que não existe um currículo específico para a educação moral, mas, consciente ou inconscientemente, o professor educa segundo princípios morais nem sempre explicitados. Esses princípios implícitos no sistema escolar e transmitidos pelo contexto social mais amplo muitas vezes não são conscientizados pelo professor e traduzem-se em suas práticas educativas. Por trás do currículo oficial, regular, esconde-se, pois, um outro currículo ou programa social: o *hidden curriculum*.

Kohlberg não acreditava na possibilidade de desenvolver um currículo específico para a educação moral. Todas as formas de conduta, todos os temas, todos os relacionamentos dentro e fora da escola forneciam material para a reflexão e o julgamento moral. A educação moral não poderia, pois, ser realizada de forma direta, sem mediações. Mas isso não significava que ela não pudesse ser realizada de forma consciente, em pleno conhecimento de causa dos mecanismos psíquicos da construção da moralidade e das regras e práticas sociais e pedagógicas em uso no contexto escolar. Por isso, insistia na necessidade de treinar os professores e torná-los conscientes de sua influência sobre a formação geral dos seus alunos e sobre seu desenvolvimento moral. Em lugar de um currículo oculto não conscientizado, colocava sua teoria da moralidade como matriz de orientação do professor em sala de aula. Conhecendo a psicogênese da moral, suas etapas e seus mecanismos, os professores estariam em condições de usar qualquer aula (inclusive de matemática ou física) para ajudar a promover a passagem da consciência moral de um estágio inferior para um estágio mais elevado. A teoria psicológica da moral tomaria, pois, o lugar do currículo oculto. Como neste, a teoria não poderia ser mencionada em sala de aula, mas poderia servir como fio condutor para a prática de ensino do professor. (...)

Com o termo atmosfera moral Kohlberg fazia referência ao clima social mais ou menos favorável para a realização com êxito de programas de educação moral. Assim, a atmosfera moral do kibutz em Israel era mais propícia à educação moral, segundo os preceitos da teoria de Kohlberg (incluindo os valores de liberdade, justiça e democracia) do que a atmosfera moral em um povoado tradicional na Turquia ou uma prisão nos Estados Unidos.

(Barbara Freitag, *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade, p. 219-220.)

Atividades

Questões

1. Explique por que a valoração varia conforme o tempo ou o lugar em que vivem as pessoas.
2. Observando o mundo em que você vive, analise alguns valores que são desprezados e que, segundo seu ponto de vista, não deveriam sê-lo. Justifique sua resposta.
3. Por que a reflexão a respeito dos valores é importante para o educador?
4. Anomia, heteronomia, autonomia: explique o significado desses conceitos como indicativos da evolução moral.
5. Por que no mundo de hoje é tão difícil ter uma vida autenticamente moral?
6. Critique a democracia brasileira a partir da noção de cidadania. Por que não podemos dizer que a maioria é constituída por cidadãos *de fato*?
7. Qual é a importância dos valores estéticos na formação do estudante?
8. Por que é difícil exercer autoridade se não formos capazes de distinguir entre o *aluno empírico* e o *aluno concreto*?

Análise de texto

Com base no dropes 1, responda às questões de 9 a 11.

9. Por que é pobre a concepção de liberdade a que Snyders se refere no início da citação?
10. Qual é o significado da frase de Marx?
11. Snyders destaca o papel dos adultos na formação dos valores da criança. Discuta o fato de não se tratar de tarefa fácil e quais os perigos que podem colocar em risco a educação para a liberdade.

Tendo como base o dropes 2, responda às questões 12 e 13.

12. Explique por que Hannah Arendt não identifica a autoridade com a coerção nem com a persuasão.
13. Em que se sustentaria então a autoridade?

Baseando-se no dropes 3, responda às questões 14 e 15.

14. Releia o que discutimos sobre o *sujeito social*, a propósito da liberdade, e explique o que Merleau-Ponty quer dizer com "nascer é ao mesmo tempo nascer *do* mundo e nascer *no* mundo" (grifo nosso).
15. A partir do que foi explicado a respeito da controvérsia entre os partidários do determinismo e os da liberdade absoluta, explique o significado da frase "Nunca sou coisa e nunca consciência nua".

Baseado no texto abaixo, responda às questões 16 e 17.

Um grande pintor, tendo feito em algumas sessões o retrato de um freguês, teve que ouvir deste a objeção de que o preço exigido era muito alto por algumas horas de trabalho. "Algumas horas", respondeu o artista, "mas toda a minha vida." (Gusdorf)

16. Explique o significado da resposta do pintor.
17. Transponha o exemplo do trabalho do pintor para a profissão de professor, refletindo sobre o que significa "tornar-se professor".
18. Leia as frases a seguir (sugeridas pelo professor Saviani), identifique a que é reveladora de uma postura autoritária e justifique sua resposta:
    a) "Se meu filho não quer aprender, o professor tem de fazer com que ele queira."
    b) "Se meu filho não quer aprender, o professor tem de fazer com que ele aprenda mesmo que não queira."

Com base no texto complementar, responda às questões 19 e 20.

19. O que significa *currículo oculto*? E *atmosfera moral*?

20. Observe a sua escola e:

a) identifique comportamentos típicos do *currículo oculto*;

b) cite características predominantes da *atmosfera moral*.

Redação

Tema 1: "A liberdade adolescente é uma adolescência da liberdade." (Georges Gusdorf)

Tema 2: "Todo professor é professor de moral, ainda que o ignore." (Reboul)

13 A epistemologia

> O professor trabalha com o conhecimento e não fundamenta criticamente a "matéria-prima" do seu trabalho. É "sujeito" de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser a sua.
>
> (Fernando Becker)

1. O conhecimento como problema

Ninguém pode negar que a escola é por excelência um local em que — bem ou mal — circula o conhecimento. No entanto, deixaríamos mais de um professor em dificuldades se lhes perguntássemos: O que é conhecimento? Como conhecemos? Qual é a origem do conhecimento?

Alguém poderia dizer que tais questões são irrelevantes por não dizerem respeito à atividade efetiva do professor em sala de aula. Problemas para filósofos, elas em nada interferem nas soluções práticas do dia-a-dia nem dizem respeito ao planejamento escolar.

No entanto, quando o professor seleciona o conteúdo da disciplina que vai ensinar durante o ano letivo, quando decide pelo método e pelos procedimentos de ensino, quando enfrenta as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, na verdade está *pressupondo* aquelas questões epistemológicas. Mesmo que conscientemente não consiga responder às "perguntas filosóficas", ele age a partir de um certo saber não-tematizado, apenas baseado no senso comum.

Neste capítulo vamos justamente discutir sobre a necessidade de se superar a posição do senso comum, buscando a consciência crítica do fazer pedagógico, sem a qual é impossível realizar uma verdadeira práxis, isto é, uma ação intencional, fundada na relação dialética entre teoria e prática.

2. A teoria do conhecimento

Quando falamos em *conhecimento*, estamos designando o *ato de conhecer* como uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido, mas podemos também estar nos referindo ao *produto*, ao resultado desse ato, ou seja, ao saber adquirido e acumulado pelo homem.

Embora os dois aspectos sejam importantes, costumamos enfatizar o segundo quando atribuímos à escola a tarefa de *transmissão* do conhecimento, descuidando muitas vezes das questões relativas às formas pelas quais *é construído* o saber.

Essa tendência é compreensível na medida em que, num primeiro momento, a nossa relação com o mundo é pré-reflexiva, não-tematizada: não refletimos sobre a maneira pela qual aceitamos as crenças ou no porquê de pensarmos de acordo com o senso comum. Mesmo quando temos acesso a formas mais elaboradas de conhecimento, tais como a ciência, ainda nesse caso persiste a idéia do produto acabado, sem a preocupação com sua gênese e até sem suspeitar de sua precariedade...

Aqui nos interessa examinar o primeiro aspecto, o *ato de conhecer*, cujas questões são tratadas na *teoria do conhecimento*, uma parte da filosofia que investiga as relações entre o sujeito cognoscente (o sujeito que conhece) e o objeto conhecido.

Mesmo que os filósofos da Antiguidade e da Idade Média tenham se ocupado com esses problemas, só na Idade Moderna a teoria do conhecimento constituiu uma disciplina independente. Isso porque, para os antigos, embora o homem possa se enganar ou ainda se ater a diversos níveis de conhecimento, não é colocada em questão a realidade do mundo e nem a capacidade do homem em conhecê-la.

Para os modernos, no entanto, a realidade é vista como um problema no sentido em que pas-

sa a ser necessário investigar *primeiro* a respeito da *origem* do conhecimento (qual é a fonte do conhecimento?) e a respeito do *critério* de verdade (o que permite reconhecer o verdadeiro?).

Derivam dessas indagações duas linhas — o *racionalismo* e o *empirismo* —, que marcam, daí em diante, a reflexão filosófica. O racionalismo tem seu maior expoente em Descartes (1596-1650), e o empirismo, em Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776).

O inatismo

A grande novidade introduzida por Descartes foi iniciar sua filosofia pela teoria do conhecimento, indagando a respeito da capacidade humana para conhecer a verdade. Por isso ele não parte da realidade do mundo, que deixa de ser o princípio do conhecimento, mas vai buscar no sujeito, na subjetividade, os critérios para estabelecer algo como verdadeiro.

A importância da filosofia cartesiana está em ter operado na filosofia moderna uma inversão radical na maneira de se posicionar diante do problema do conhecimento. A filosofia de Descartes é um *idealismo* e um *subjetivismo* no sentido de que "se assume doravante uma nova hierarquia entre os sentidos e o intelecto (...) A realidade está sempre primeiramente no *espírito*, isto é, no *sujeito*, e se apresenta na forma de *idéias*. (...) Subjetivismo não significa, obviamente, que a mente de cada um detenha os critérios que orientarão o conhecimento. Subjetivismo quer dizer apenas primado da subjetividade, precedência do sujeito no processo de conhecimento"[1].

Para Descartes, por exemplo, as idéias claras e distintas são idéias gerais que não derivam do particular, mas já se encontram no espírito, como instrumentos de fundamentação para a apreensão de outras verdades. São idéias inatas e, portanto, não estão sujeitas a erro, pois vêm da razão, independentes das idéias que "vêm de fora", formadas pelos sentidos ou pela imaginação.

Subjetivismo, idealismo, racionalismo, inatismo, apriorismo são conceitos que designam essa tendência da teoria do conhecimento que, diante dos pólos sujeito-objeto, privilegia o primeiro. O termo *inato* indica "o que nasce com o sujeito" e o termo *a priori* significa o que é anterior à experiência sensível.

Em resumo, para os aprioristas, se o conhecimento é uma forma pela qual entramos em contato com a realidade, não poderemos saber se o que conhecemos é verdadeiro ou falso se não tivermos um critério seguro. E este critério está em nosso espírito.

O empirismo

Locke foi influenciado pelo pensamento cartesiano, mas escolheu outro caminho para resolver o problema do conhecimento. Critica as idéias inatas de Descartes, afirmando que a alma é como uma *tabula rasa*, uma tábua onde não há inscrições, uma cera na qual não há qualquer impressão. Dessa forma, o conhecimento só começa após a experiência sensível. Daí a sua teoria ser conhecida como *empirismo*, termo cuja origem é a palavra grega *empeiría*, que significa experiência.

Segundo Locke, há duas fontes possíveis para nossas idéias: a sensação e a reflexão. A sensação é o resultado da modificação feita na mente por meio dos sentidos, enquanto a reflexão é a percepção que a alma tem daquilo que nele ocorre. Portanto, a reflexão se reduz apenas à experiência interna do resultado da experiência externa produzida pela sensação.

Se compararmos essas concepções com o processo cartesiano de conhecimento, poderemos dizer que, enquanto Descartes enfatiza o papel do sujeito, Locke dá destaque ao papel do objeto. Isso não significa que o racionalismo exclui a experiência sensível, mas esta é considerada apenas a ocasião do conhecimento, estando sujeita a enganos. Do mesmo modo, o empirismo não despreza a razão, mas a subordina ao trabalho anterior da experiência.

No século XIX, o positivismo de Comte (1798-1857) é herdeiro da tendência empirista. Comte recusa as explicações teológicas e metafísicas, por ele consideradas formas inferiores de compreensão do mundo. O ponto mais alto da maturidade do espírito humano corresponde ao *estado positivo*, que se opõe a tudo o que é qui-

1. Franklin Leopoldo e Silva, *Descartes, a metafísica da modernidade*. São Paulo, Moderna, 1993, p. 7 e 8. (Coleção Logos)

mérico, incerto, vago. Agora, a explicação dos fatos se reduziria aos seus termos reais, acessíveis por meio da observação e da experimentação, que permitem a descoberta das relações entre os fenômenos, ou seja, o estabelecimento das leis invariáveis da natureza. Em última análise, segundo a concepção positivista, o conhecimento científico se sobrepõe a outras formas de conhecimento, tais como a religião e a filosofia.

O empirismo e o positivismo caracterizam a tendência *naturalista* que marca fortemente o início da constituição do método das ciências humanas, no final do século XIX e no começo do século XX. Trata-se de uma tentativa de emprestar o rigor do método experimental e da matematização, típicos das ciências da natureza, adaptando-os à análise dos fenômenos humanos em ciências como a sociologia, a psicologia e a economia.

O sociólogo Durkheim, por exemplo, partiu do pressuposto metodológico de que os fatos sociais deviam ser observados como se fossem *coisas*. Também a psicologia nascente se volta para o exame dos aspectos comportamentais que podem ser verificados experimentalmente. O alemão Wundt, por exemplo, se ocupa com o estudo da percepção sensorial, principalmente a visão, estabelecendo relações entre os fenômenos psíquicos e seu substrato orgânico, sobretudo cerebral.

Outra corrente de psicologia que tem exercido marcante influência na pedagogia contemporânea é o behaviorismo (de *behaviour* ou *behavior*, conduta) ou psicologia comportamentalista. Oriunda da mais autêntica tendência naturalista e inspirando-se inicialmente nas experiências com reflexo condicionado levadas a efeito pelo russo Pavlov, teve seu primeiro representante americano em Watson (1878-1958) e desenvolveu-se com a contribuição de Skinner (1904-1990).

O princípio do condicionamento se baseia no *associacionismo*. Segundo essa teoria, a aprendizagem se faz quando associamos dois *estímulos*, sendo que um deles funciona como reforçador de uma *resposta*[2].

2. Consultar M. L. A. Aranha e M. H. P. Martins, *Filosofando*: introdução à filosofia, p. 169.

Skinner aperfeiçoou os estudos do condicionamento clássico ou pavloviano e, a partir de experiências com pombos e ratos, estabeleceu as leis do condicionamento instrumental (ou operante, também chamado skinneriano). Esse condicionamento se dá na "caixa de Skinner", na qual é colocado um animal faminto. Depois de esbarrar casualmente em uma alavanca diversas vezes, o animal associa o esbarrão na alavanca com o alimento que cai dentro da caixa. Passa então a apertar a alavanca sempre que deseja o alimento.

Ao aplicar esse princípio à aprendizagem humana, Skinner inventa a *instrução programada*, na qual o texto apresentado ao aluno em nível crescente de dificuldade, tem uma série de espaços em branco, que devem ser preenchidos pelo aluno. Se um reforço for dado a cada passo do processo e imediatamente após o ato, o aluno poderá ir conferindo o erro ou o acerto de sua resposta. O processo foi desenvolvido com o intuito de se criar a "máquina de ensinar", que poderia substituir o professor em várias etapas da aprendizagem.

Estamos nos alongando na exposição do empirismo porque ele exerceu forte influência na pedagogia contemporânea, influência esta que foi explícita em tendências como a tecnicista, aparecendo também de maneira não-tematizada na atividade de muitos professores que nem sequer suspeitam estar agindo segundo tais pressupostos, como veremos adiante.

Tentativa de superação

Evidentemente, tanto as tendências aprioristas quanto as empiristas — que enfatizam, respectivamente, o sujeito ou o objeto como determinantes do conhecimento — são insuficientes para explicar a complexidade do ato cognitivo, esbarrando várias vezes em problemas insolúveis.

Vejamos um exemplo: se as idéias são inatas, devem ser intemporais e, portanto, permanentes. Como explicar a sua mudança no tempo e no espaço? O próprio Locke já criticava a idéia cartesiana de Deus, ponderando que alguns povos não têm representação de Deus ou, pelo menos, não a sua representação como um ser perfeito.

Por outro lado, se os empiristas partem da experiência, como considerar que as sensações individuais e, portanto, particulares e subjetivas podem nos levar a um conhecimento universal? Ao contrário, seria preciso admitir que tudo é relativo ou até cair no ceticismo, segundo o qual a razão humana é incapaz de conhecer a realidade.

Por esse motivo, outros teóricos se ocuparam na busca de uma compreensão mais elaborada do problema, a fim de superar as duas posições antagônicas. Entre eles, Leibniz e Kant, no século XVIII, e Hegel e Marx, no século XIX, levaram a efeito estudos nesse sentido. No século XX, a questão mereceu a atenção de Husserl, representante da fenomenologia. Esta corrente filosófica, por sua vez, influenciou a Psicologia da Forma (ou Gestalt) e a filosofia de Merleau-Ponty.

Estas concepções são bastante diferentes, mas têm em comum o fato de considerar insuficientes as posições unilaterais do empirismo e do inatismo. Para superá-las, lançam mão de uma concepção mais dinâmica de verdade, bem como buscam estabelecer uma relação intrínseca entre sujeito e objeto.

A título de exemplo, vejamos alguns aspectos da fenomenologia, cujo postulado básico é a noção de *intencionalidade*. Dizer que a consciência é intencional significa que, contrariamente ao que afirmam os inatistas, não há pura consciência, separada do mundo, mas *toda consciência tende para o mundo*, toda consciência é *consciência de alguma coisa*. Contrariamente também aos empiristas, os fenomenólogos afirmam que não há objeto em si, já que o objeto só existe *para um sujeito* que lhe dá significado.

Com isso, a relação entre sujeito e objeto deixa de ser dicotômica, o que se percebe pela análise do conceito de *fenômeno*, que em grego significa "o que aparece": não há ser em si, um ser escondido atrás das aparências, mas o objeto do conhecimento é aquilo que se apresenta, que aparece para uma consciência. Esta desvela o objeto progressivamente, por meio de seguidos perfis, de perspectivas as mais variadas. Por isso o conhecimento é um processo que nunca acaba, é uma exploração exaustiva do mundo.

Como se vê, a fenomenologia se contrapõe ao positivismo, na medida em que não se encontra diante de *fatos*, de *coisas*, já que não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados. O mundo é sempre um mundo *para uma consciência*. Daí a importância dada ao sentido, à rede de significações que envolve os objetos percebidos. Por exemplo, a fenomenologia contrapõe o *símbolo*, que faz parte do mundo do sentido (tipicamente humano), à relação mecânica estímulo-resposta da psicologia behaviorista, que se baseia nos *sinais* (típicos do mundo animal).

A Gestalt, ou psicologia da forma, é herdeira dos pressupostos da fenomenologia e como tal critica as psicologias associacionistas. Para os gestaltistas, como Köhler e Koffka, por exemplo, não há excitação sensorial isolada. Por isso o objeto não é percebido em suas partes para, depois, ser organizado mentalmente por meio de percepções e idéias, como freqüentemente se pensa. Ao contrário, percebemos inicialmente totalidades (a configuração, a forma — *gestalt*, em alemão), nos ocupando posteriormente com os detalhes. Isso parece claro quando, observando nuvens no céu, sempre damos formas a elas: parecem um rosto, um gato, e assim por diante.

A tendência do sujeito para organizar campos de percepção explica também o comportamento inteligente. Quando Köhler fez experiências com chimpanzés, a fim de observar a maneira pela qual esses animais resolvem o problema de pegar uma fruta colocada fora de seu alcance, não usou a hipótese do ensaio e do erro, típica das psicologias comportamentalistas, mas sim a do *insight* (ou iluminação súbita), que resulta de uma percepção instantânea de um campo único, de uma totalidade, e não dos elementos separados (no caso, a fruta e o bambu para alcançá-la).

Veremos posteriormente como essas teorias têm pontos em comum com as tendências da pedagogia contemporânea, sobretudo as progressistas, que buscam uma fundamentação histórico-crítica para a práxis pedagógica, e as construtivistas, preocupadas com uma fundamentação epistemológica baseada em estruturas dinâmicas.

As teorias progressistas de influência marxista e o construtivismo soviético (ver Capítulos 22 e 23) se utilizam da *dialética*, entendida como a lógica da contradição. Enquanto a concepção essencialista do mundo exige a lógica formal tradicional, que parte do pressuposto do princípio de identidade, a concepção dinâmica, na qual tudo está em constante processo, compreende o

real na sua contraditoriedade, na oposição entre *tese* e *antítese*.

A passagem do *ser* (tese) para o *não-ser* (antítese) não significa a destruição ou a negação do primeiro, mas o movimento para a construção de outra realidade, que surgirá no terceiro momento da dialética, ou seja, na síntese, que é uma forma de superação da contradição.

Além da *contraditoriedade*, outra característica importante da dialética é a categoria de *totalidade*, pela qual o todo predomina sobre as partes que o constituem. Isso significa que as coisas estão em constante *relação recíproca* e que nenhum fenômeno da natureza ou do pensamento pode ser compreendido isoladamente, separado dos fenômenos que o rodeiam. Os fatos não são átomos, mas pertencem a um todo dialético e, como tal, fazem parte de uma estrutura.

São essas categorias que nos permitem compreender o homem como ser histórico-social, assim como a dialética entre o social e o pessoal, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, o determinismo e a liberdade. Voltaremos a essas questões nos Capítulos 22 e 23.

3. Pressupostos epistemológicos da práxis pedagógica

Talvez o leitor ainda não esteja muito convencido da ligação intrínseca existente entre as questões epistemológicas analisadas e a sua práxis em sala de aula.

Por isso vamos dar alguns exemplos. Se perguntarmos a um professor o que ele considera importante fazer para que seu aluno aprenda de fato, ele pode dar as seguintes respostas:

1. É importante que o professor saiba transmitir bem o conhecimento acumulado na cultura a que pertence.
2. O aluno precisa estudar bastante, treinando o suficiente para fixar o que aprendeu.
3. O esforço do professor é irrelevante diante de alunos carentes, mal-alimentados, vindos de famílias sem tradição cultural.
4. O professor deve premiar quem trabalha bem e punir com nota baixa quem não se esforça.
5. O bom professor é capaz de despertar no aluno o gosto pelo estudo.
6. O professor precisa saber qual é o estágio de desenvolvimento intelectual do aluno com o qual vai trabalhar, a fim de criar situações para que ele aprenda por si próprio.

Os exemplos 1, 2, 3 e 4 se fundamentam na tendência empirista, porque partem do pressuposto de que o conhecimento é algo que vem de fora, sendo que o sujeito o recebe de uma maneira mais ou menos passiva, conforme o caso.

Expressões como *transmitir* e *treinar*, nos dois primeiros exemplos, são bastante reveladoras do caráter externo do processo. O terceiro exemplo é empirista também porque reforça a passividade do sujeito, determinado pelo meio em que se insere, fruto de um mundo externo hostil no qual ele está mal-alimentado e mal-informado. O empirismo do quarto exemplo apresenta ainda características típicas do behaviorismo, em que o ensino se baseia nos reforços positivos e negativos que fixam os reflexos condicionados.

Já o quinto exemplo tem uma característica própria do apriorismo, considerando o *gosto de conhecer* um elemento inato, que precisaria ser revelado, despertado.

O sexto exemplo caracteriza uma tentativa de superação das duas posições, na medida em que parte do pressuposto de que o conhecimento do aluno não é o mesmo para todos nem é estático, mas se faz por estágios; além disso, ele enfatiza o aspecto pessoal e dinâmico do processo de conhecer.

Dados os exemplos, retomemos agora as teorias do conhecimento aplicadas às tendências pedagógicas.

Vimos que as teorias aprioristas dão ênfase ao sujeito, que teria de antemão "formas", idéias inatas que funcionariam como condição de qualquer conhecimento. A partir dessa perspectiva, a educação surge como um processo de atualização, no sentido de tornar presente o que cada um tem em potência.

Caberia ao professor dar condições para que essas potencialidades venham à tona, para que se desenvolvam as tendências, os dons inatos. Nesse caso, pode-se até explicar o fracasso de um aluno "por não ter uma inteligência privilegiada" ou por "não ser bom para o estudo da matemática". Ao contrário, seria considerada boa a expectativa de aprendizagem no caso de uma criança "inteligente", entendida a inteligência como algo que é dado *a priori* e que precisaria ser desenvolvido.

Nas teorias pedagógicas fundamentadas no empirismo existe a primazia do objeto. Daí a importância do meio, da transmissão dos conhecimentos acumulados e, portanto, do conhecimento como "descoberta" de algo que já existe (e não como resultado de uma construção).

Segundo essa perspectiva o sujeito seria uma *tabula rasa*, de certa forma passivo, receptivo ao conhecimento, que viria de fora e só em um segundo momento seria incorporado pelo sujeito e transformado em conteúdo mental.

Para o professor Fernando Becker, que se ocupou com um trabalho de pesquisa sobre o assunto, a tendência empirista é a que caracteriza mais amplamente a epistemologia do professor. Ele constata que o professor muitas vezes desconhece esses pressupostos e, mesmo quando pensa estar partindo de fundamentos diferentes, destacam-se características empiristas na sua verbalização.

Talvez isso se deva ao fato de que a tendência empirista é uma das características do ensino tradicional, além de ser a que mais se aproxima do senso comum, não exigindo, por isso, questionamentos. Sob esse aspecto, confira: a valorização da aula expositiva enfatiza o ensino como transmissão de conhecimento, o conhecimento como produto acabado, a memória como arquivo, a aprendizagem como soma, acumulação quantitativa.

Da mesma forma, as tendências comportamentalistas são empiristas por valorizarem o ensino individual, bem como o processo de associação para a formulação do conhecimento, dando destaque ao treinamento como instrumento de mudança de comportamento, por meio de programas que obedecem a etapas rigorosamente estabelecidas de antemão.

As teorias pedagógicas cujos pressupostos epistemológicos pretendem superar as tendências aprioristas e empiristas são as conhecidas como *interacionistas* e *construtivistas*. Entre elas podemos citar as inspiradas em Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Gramsci, Wallon e outros, muitos deles de fundamentação ora fenomenológica, ora marxista.

Essa abordagem se diz *interacionista* porque o conhecimento é concebido como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. O conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os aprioristas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Os pólos sujeito-objeto, homem-mundo, professor-aluno, que se achavam dicotomizados nas perspectivas anteriores, encontram-se aqui integrados, inter-relacionados, sem que se busque enfatizar um dos lados, já que ambos têm importância no processo. Assim, os dois pólos não são negados pura e simplesmente, porque em toda superação conservam-se, de certa forma, as qualidades de um e de outro.

Além disso, o ato de conhecer é dinâmico, já que o ser humano passa por estágios progressivos de auto-organização nos quais as estruturas formadas se sucedem, alternando mobilidade e estabilidade.

O interacionismo valoriza o objeto, o mundo, o professor e, portanto, o conhecimento como produto acumulado pela humanidade e a autoridade do saber do mestre. Mas valoriza também o sujeito, o aluno com sua experiência de vida e sua capacidade de construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, nega que o saber do mestre possa se exercer por si só, pela mera transmissão, sem o contraponto do saber que o aluno já traz (ele não é uma tábula rasa), negando também o absolutismo da educação centrada no aluno (não-diretiva) e que despreza a ação do mestre.

Posto o problema dessa forma, pode parecer que ainda estamos presos à maneira de pensar tradicional. Por isso convém lembrar que não existe, de um lado, um sujeito constituído e, de outro, um objeto dado que se põem a interagir, mas que é pela própria interação que se constitui o sujeito e o objeto (ver dropes 1). Voltaremos a esse assunto no Capítulo 22.

Dropes

1

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O

conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. (Piaget)

2

Piaget define sua epistemologia: ...que é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua.

Leitura complementar

[A epistemologia do professor]

Este texto foi extraído da "Conclusão" do livro A epistemologia do professor, *em que o professor Becker relata o resultado de diversas pesquisas, realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tinham por objetivo a investigação da epistemologia subjacente ao trabalho docente de professores de todos os níveis de ensino.*

A primeira grande constatação que se delineou, desde as primeiras análises (...), foi a de que *a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista* e a de que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada. (...)
(...) Ouvimos e observamos docentes convictos de que procedem didaticamente segundo um modelo pedagógico construtivista. Organizam ações e fazem seus alunos realizarem tais ações. Mas, como sua concepção epistemológica não mudou, cobram ações de seus alunos com a finalidade única da *reprodução*: o aluno deve executar tais ações a fim de conseguir o objetivo já delineado pelo professor, e nada mais. Nem pensar num objetivo trazido pelo aluno. Não pode haver surpresas. (...)

A epistemologia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento "teórico-filosófico" da pedagogia de repetição ou da reprodução. Esta pedagogia — e a didática pela qual ela se manifesta — identifica-se com tudo aquilo que atribuímos ao conceito de treinamento. Dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito — e a prática — de treinamento condensa, a mais nefasta é, sem sombra de dúvida, a do autoritarismo. O autoritarismo não encontra apenas campo propício na epistemologia empirista; muito mais do que isso, o autoritarismo encontra no empirismo a sua fundamentação e a sua legitimação teórica e prática.

O docente que professa esta epistemologia manifesta, via de regra, uma arrogância didática. Ele acredita que seu ensino tem poder ilimitado para produzir aprendizagem; se esta não ocorre, a culpa é inequivocamente do aluno. Toda a avaliação escolar passa a ser processada à base desta fundamentação. O subproduto inevitável de tal relação didático-pedagógica é a morte da criatividade. Não há lugar para a novidade em tal relação. (...)

Penso, por isso, que a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem esta mudança de paradigma — superando o empirismo e o apriorismo — certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática docentes. A superação do apriorismo e, sobretudo, do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente.

(Fernando Becker, *A epistemologia do professor*, p. 331, 333-335.)

Atividades

Questões

1. No processo de conhecimento existem os pólos *sujeito que conhece* e *objeto conhecido*. Explique o que é enfatizado pelo apriorismo. Faça o mesmo para o empirismo.
2. De que maneira a noção de *intencionalidade* da corrente filosófica fenomenológica tenta superar a alternativa inatismo/empirismo?
3. Explique por que o construtivismo, como teoria pedagógica, parte de pressupostos diferentes daqueles do inatismo e do empirismo?
4. Identifique a tendência (inatista, apriorista ou construtivista) que predomina nos exemplos a seguir:
   a) O aluno tem mais sucesso na escola quando já tem facilidade para o trabalho intelectual. Da mesma forma, outros têm dom para os trabalhos manuais e técnicos.
   b) Dê muitos trabalhos para seus alunos. As notas estimulam e aceleram a aprendizagem.
   c) A escola é o local onde se plasmam a mente e a alma do educando, ensinando-lhes o saber acumulado e os costumes da cultura a que pertence.
   d) Não é possível ensinar álgebra para a criança de 8 anos porque ela ainda não entrou no estágio que permite compreender tal nível de abstração.
   e) Sou uma pessoa metódica e, no começo das atividades, faço um planejamento rigoroso, que sigo passo a passo no decorrer do ano.
   f) É importante permitir a atividade espontânea da criança, a vida em grupo, a manipulação e a experimentação com materiais.

Análise de texto

5. Relacione os dropes 1 e 2 e explique em que sentido eles dizem a mesma coisa.

Com base no texto complementar, responda às questões de 6 a 8.

6. Qual é, segundo Fernando Becker, a epistemologia que está subjacente com mais freqüência na prática dos professores que foram objeto de sua pesquisa?
7. Quais são as justificativas do autor ao considerar autoritária a epistemologia empirista?
8. Por que tem sido tão difícil para os professores aplicar as teorias construtivistas em sala de aula?

Redação

Tema: Conhecer é de certa forma reconstruir a realidade.

14 Pressupostos políticos da educação

A criança educa-se, cultiva-se, humaniza-se, socializa-se (todas essas expressões podem ser consideradas como equivalentes), integrando-se num mundo social adulto já organizado segundo certas estruturas econômicas, sociais e políticas.

(Bernard Charlot)

Parte I

Tendência liberal

1. Introdução

O caminho percorrido até aqui foi suficiente para concluirmos que a escola não é uma ilha separada do contexto histórico em que se insere. Ao contrário, ela está comprometida de forma irreversível com o ambiente social, econômico e político.

Vimos, no Capítulo 3, que não existe educação neutra, porque a instituição escolar se compromete no jogo de forças de poder que caracteriza a política de cada época. Ninguém se mantém *apolítico*, já que essa postura significa, em última análise, aceitar os valores vigentes, ou seja, assumir a posição *política* conservadora. Daí a importância de se ter clareza a respeito das tendências políticas de toda prática, inclusive a educativa.

Para encerrar esta Unidade, que trata das relações entre educação e filosofia, depois de ter analisado os pressupostos antropológicos (Capítulo 11), axiológicos (Capítulo 12) e epistemológicos (Capítulo 13), passaremos agora a considerar os pressupostos políticos subjacentes à práxis educativa.

Em função de vivermos numa sociedade capitalista, começaremos abordando a tendência liberal para, em seguida, examinarmos a crítica feita à estrutura burguesa pelas diversas tendências socialistas.

2. Nasce a burguesia

Escola liberal não significa, como geralmente se pensa, uma escola "aberta", "avançada", mas refere-se à educação proposta pelo *liberalismo*, teoria política e econômica do capitalismo burguês. Na verdade, deveríamos falar em *liberalismos*, tantas foram as modificações que se fizeram necessárias ao longo desses séculos, a fim de enfrentar as dificuldades encontradas.

A burguesia surge ainda durante a Idade Média, a partir dos segmentos dos comerciantes e artesãos, constituindo um elemento de desestruturação da antiga ordem feudal ao desenvolver paulatinamente o modo de produção capitalista.

O capitalismo se caracteriza pela abolição da servidão, preferindo a mão-de-obra assalariada que, a partir do século XVII, se aglomera nas fábricas das cidades e faz deslocar o eixo da economia do campo para a cidade. Defende a *economia de mercado*, segundo a qual existe um equilíbrio natural decorrente da *lei da oferta e da procura*, o que reduziria a necessidade de intervenção do Estado. Essa teoria do *Estado mínimo* resulta do esforço empreendido pela burguesia para se livrar do controle exercido pelos reis absolutistas na gestão dos negócios.

Outras características da economia de mercado são a defesa da *propriedade privada dos*

meios de produção e a garantia de funcionamento da economia a partir do princípio do *lucro* e da *livre iniciativa*. A estimulação do comércio e da indústria justifica o interesse pelo desenvolvimento científico e tecnológico, tão bem representado pela Revolução Industrial do século XVIII.

A exigência de não-intervenção do Estado se estende também ao poder da Igreja, muito forte durante a Idade Média. Em contraposição, o liberalismo burguês defende a existência do Estado laico, não identificado com religião alguma, da mesma forma que valoriza o ideal de tolerância, pelo qual não deve interferir nas crenças pessoais.

As mudanças econômicas preparam o caminho para que a burguesia se torne a classe hegemônica. Isso ocorre quando, a partir das chamadas revoluções burguesas — a Revolução Gloriosa (Inglaterra, 1688) e a Revolução Francesa (1789) —, ela assume o poder político.

Os principais teóricos do liberalismo econômico foram Adam Smith e David Ricardo, no século XVII. No período que vai do século XVII ao XIX, o liberalismo político teve como representantes Locke, Montesquieu, Kant, Humboldt, Stuart Mill e Tocqueville.

3. Um novo homem

Um novo modo de pensar surge das mudanças levadas a efeito pelo liberalismo nos campos econômico, político e social.

Esses novos princípios ficam claros na filosofia do inglês John Locke (1632-1704), que, à semelhança de outros filósofos de seu tempo, desenvolve uma *teoria contratualista* para explicar a origem do poder de forma racional e laica (não religiosa). O poder não mais se justificará pela intervenção divina — como no caso do *direito divino dos reis*, típico do absolutismo —, passando a ser *legitimado* pelo contrato social: é o próprio homem que dá o consentimento para a instauração do poder, reafirmando assim o valor do indivíduo e do cidadão.

Locke parte da análise dos "direitos naturais do indivíduo" (a vida, a liberdade e a propriedade), para cuja garantia estabelece um pacto que dá origem ao Estado. Portanto, o governo existe a fim de garantir a defesa dos direitos individuais naturais e dar segurança para que cada um desenvolva seus talentos e gerencie seus negócios.

A concepção de mundo subjacente à teoria liberal valoriza[1]:

- o *individualismo*: a sociedade civil é formada pela aglutinação de indivíduos inicialmente separados no "estado de natureza"; quando se reúnem, o fazem para garantir a consecução de seus interesses individuais. Ainda mais: o sucesso ou não de cada um depende de seu talento e resulta da competição entre os membros da sociedade;
- a *liberdade* vista como liberdade individual: "a liberdade de cada um vai até onde começa a liberdade do outro" é uma afirmação típica da concepção liberal *individualista*. Em outras palavras, espera-se que o sucesso de cada indivíduo seja garantia para o crescimento da sociedade como um todo;
- a *propriedade*: no sentido amplo de que todo indivíduo é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho e, no sentido estrito, de seus bens e patrimônio. Encontra-se no liberalismo uma característica que Macpherson chama de "individualismo possessivo": "a essência humana é ser livre da dependência das vontades alheias, e a liberdade existe como exercício de posse";
- a *igualdade*, entendida como igualdade civil: não se admite a servidão, como na Idade Média, nem se suportam os privilégios da nobreza, que tanto irritavam os burgueses; todos seriam iguais perante a lei e a todos seria oferecida igualdade de oportunidades;
- a *segurança*: baseada em uma nova concepção de justiça, centrada na valorização da lei, em detrimento do arbítrio. Essa segurança era fundamental para a garantia da proteção e da conservação da pessoa, dos direitos e das propriedades.

No entanto, à medida que a ideologia burguesa se fortalece, esses princípios passam a se con-

1. Consultar Luiz Antônio Cunha, *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, pp. 28 ss.

figurar como valores *formais* e não de fato. Não se estendem à sociedade como um todo, mas determinam a divisão em classes, separando aqueles que têm a posse dos meios de produção (os capitalistas) daqueles que só possuem a força de trabalho (os proletários).

Embora aspirasse pela democracia, o liberalismo desde o início se apresenta *elitista*, porque a igualdade defendida é de natureza abstrata, geral e puramente formal, não excluindo a convicção de que as pessoas são diferentes nos talentos, o que justificaria o sucesso desigual entre os membros da sociedade.

Dessa forma, embora todos fossem "livres e proprietários" e igualmente pertencentes à sociedade civil, apenas os proprietários de fortuna teriam capacidade (conhecimento e racionalidade) para decidir os destinos da comunidade, ou seja, o liberalismo político, no seu início, defende o voto censitário, o que demonstra que só os ricos são considerados plenamente cidadãos.

A importância dada à propriedade gera um eixo determinante pelo qual a política é condicionada pela economia. Conseqüentemente, o Estado se coloca a serviço da classe hegemônica, protegendo-a por meio de uma legislação específica, que salvaguarda os interesses dos proprietários em uma sociedade mercantil.

4. A educação liberal

Na Unidade V analisaremos com mais detalhes as diversas expressões da educação liberal, sobretudo nos capítulos em que são abordadas a escola tradicional, a *escola nova*, a tendência tecnicista e algumas das teorias antiautoritárias.

De maneira geral podemos dizer que a educação liberal reflete os ideais do homem burguês, anteriormente analisados, enfatizando o individualismo e o espírito de liberdade. A valorização do homem e da sua capacidade de autonomia e de conhecimento racional foram expressos nos ideais iluministas, reveladores de um otimismo em relação à possibilidade da razão humana de transformar o mundo.

Aqui nos interessa realçar que, em face da existência de um antagonismo de interesses no seio da sociedade liberal, também a educação se torna um bem reservado à elite. Mesmo no final do século XIX, quando o proletariado, amparado pelos movimentos socialistas, começa a exercer maior pressão e a conquistar benefícios, tais como o sufrágio universal e a expansão da rede escolar, a escolarização permanece como um privilégio de classe.

A escola não-democrática tem persistido na sociedade liberal devido a inúmeros fatores, mas convém não esquecer que uma das funções principais da escola liberal costuma ser a legitimação da ordem econômica e social.

Dessa forma, quando no século XIX o liberalismo clássico, fundado na livre concorrência, entra em crise, surge o *neocapitalismo*, baseado no capitalismo monopolista, que supõe a retomada do Estado intervencionista. Acentuam-se as exigências, entre outras, de benefícios sociais tais como a escola nacional leiga e gratuita, oferecida pelo Estado.

No entanto, a ampliação da rede escolar não significou a equalização de oportunidades. Porque, à medida que o desenvolvimento do comércio e da indústria exige maior escolarização, as crianças proletárias freqüentam escolas que em tudo diferem daquelas reservadas às classes dominantes. Na *escola dualista*, os jovens de acordo com a origem social são encaminhados para a formação global, para a estrita profissionalização técnica ou, ainda, para a simples iniciação no ler, escrever e contar.

É bem verdade que uma vertente do pensamento liberal — representada desde o século XVII por Comênio, passando por Diderot e Condorcet, no século XVIII, e culminando, no século XX, com Dewey — preocupou-se com a questão da *reconstrução social*, com os fins sociais da educação, na tentativa de superar a tendência individualista da educação burguesa e orientar-se numa linha de maior democratização.

Esses objetivos darão corpo aos ideais da *escola nova*, uma tendência modernizadora da educação liberal que se coloca em oposição a certos vícios da escola tradicional. No entanto, como veremos nos próximos capítulos, a função equalizadora da escola se mostrou ilusória, na medida em que não atingiu os fins de maior mobilidade social.

Dropes

1

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. (Pestalozzi)

2

A educação, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens — o eixo de equilíbrio da maquinaria social (...). Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres. (Horace Mann)

Leitura complementar

[A luta dentro da escola]

As escolas constituem um campo de conflito porque têm o duplo papel de preparar trabalhadores e cidadãos. O preparo que a cidadania exige numa sociedade democrática, baseada em igualdade de oportunidades e em direitos humanos, é muitas vezes incompatível com o preparo que requer o desempenho em serviço num sistema empresarial de trabalho. Por um lado, as escolas devem preparar os cidadãos para conhecer seus direitos legais, bem como sua obrigação de exercer esses direitos por meio da participação política. Por outro lado, as escolas devem preparar os trabalhadores com as qualificações e as características de personalidade que lhes possibilitem atuar num regime de trabalho autoritário. Isso exige a negação daqueles mesmos direitos políticos que favorecem os bons cidadãos.

O fato de se atribuir ao sistema educacional essas duas responsabilidades cria, dentro dele, as sementes do conflito e da contradição. A luta subseqüente, entre os defensores dos dois diferentes princípios, pelos respectivos objetivos e ações, contribui para dar forma à escola que, necessariamente, atenderá de maneira imperfeita às exigências de seus dois senhores.

No correr do tempo, as tensões entre essas duas dinâmicas têm-se situado dentro do contexto do conflito social mais amplo. As escolas fazem parte de um Estado ao mesmo tempo democrático e capitalista, e essa dicotomia, por si só, dá origem a uma importante luta. Como as escolas se situam dentro do Estado, elas refletem essa luta. Contudo, isso não significa que as influências das duas forças opostas estejam sempre em equilíbrio. Ao contrário, em cada período histórico há uma tendência a que uma dessas dinâmicas tenha primazia sobre a outra. Isso pode estimular uma nova etapa da luta, em que a dinâmica em oposição adquire a primazia, num ciclo permanente e periódico.

As escolas são instituições conservadoras. Na ausência de pressões externas pela mudança, elas tendem a preservar as relações sociais existentes. Mas as pressões externas em favor da mudança sempre interferem nas escolas, até mesmo sob a forma de preferências populares. Nos períodos históricos em que os movimentos sociais são fracos e a ideologia empresarial é forte, as escolas tendem a fortalecer sua função de reproduzir trabalhadores para as relações do local de trabalho capitalista e para a divisão desigual do trabalho. Quando aparecem movimentos sociais para contestar essas relações, as escolas se deslocam em outro sentido, para igualar as oportunidades e ampliar os direitos humanos.

(...) Sem dúvida nenhuma, a mensagem mais importante deste nosso estudo é a de que

as lutas democráticas são importantes para a consecução dos tipos de escola e de economia que atendam às necessidades mais amplas de nossa sociedade e cidadania: (...) é a tomada de posição pelos movimentos sociais e pelas forças democráticas que estabelece limites à opressão e aumenta os custos da batalha para o outro lado.

(Martin Carnoy e Henry M. Levin, *Escola e trabalho no Estado capitalista*, p.281-282 e 301.)

Atividades

Questões

1. Por que não podemos dizer que a educação é "neutra" politicamente?
2. Quais são as principais características do liberalismo econômico? E do liberalismo político?
3. Sob que aspectos o *individualismo* pode representar bem uma característica da pedagogia liberal?
4. Por que, embora se dizendo democrático, o liberalismo é de fato elitista?

Análise de texto

5. Com base no dropes 1, responda: em que sentido a comparação entre o plantio da semente de uma árvore e a educação é reveladora de algumas características típicas da educação liberal?
6. No dropes 2 Horace Mann expressa uma das mais caras esperanças da *escola nova*. Explique qual é ela.

Baseando-se no texto complementar, responda às questões de 7 a 10.

7. Por que, para os autores, a incumbência de formar *trabalhadores* e *cidadãos* revela uma contradição intrínseca?
8. Em que sentido podemos dizer que no sistema capitalista predomina o regime de trabalho autoritário? Dê exemplos de características de personalidade necessárias para se atuar nesse regime.
9. Segundo os autores, o que determina que o pêndulo oscile mais para um lado que para outro?
10. Os autores se referem a "forças externas" que seriam contrapostas ao poder ideológico das empresas. Que forças são estas? Dê também exemplos concretos a partir de sua vivência pessoal.

Redação

Tema: A escola liberal e o desafio da educação popular.

Parte II

Tendência socialista

1. As idéias socialistas

O liberalismo se configurou desde sua origem como a teoria política e econômica da burguesia, em oposição aos privilégios da nobreza. No entanto, os benefícios conquistados pelas revoluções burguesas não foram distribuídos com igualdade na sociedade, que se manteve dividida entre proprietários e não-proprietários.

No século XIX, o proletariado se encontra relegado a uma situação de penúria e exploração. São conhecidas as exigências de que crianças, homens e mulheres trabalhem em condições precárias de higiene, numa jornada de 14 a 16 horas, recebendo ínfima remuneração.

Para fazer frente ao poder da burguesia, o proletariado precisaria tomar consciência dessa situação, buscando a expressão de sua própria ideologia. A produção teórica dos *socialistas utópicos* Proudhon, Fourier, Saint-Simon e Owen e o *socialismo científico* de Marx e Engels foram importantes no sentido de conscientizar o proletariado, promovendo sua aglutinação em movimentos efetivos de contestação.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), quando concebem sua utopia, aspiram por uma classe operária revolucionária que seria capaz de destruir o Estado burguês e de criar uma sociedade *pós-mercantil* (que rejeita o capital e o mercado) a partir da *supressão da propriedade privada dos meios de produção*.

Criticam a ideologia burguesa por ser *individualista* e *idealista*. Em oposição às teses liberais do contrato social, não concebem o homem "em estado de natureza", considerando que o ser do homem é construído nas relações de trabalho e, como tal, ele é antes de tudo um *ser social*.

Isso significa que, num primeiro momento, a subjetividade resulta das forças sociais que agem sobre o indivíduo, de modo que seus desejos, aspirações, valores e idéias são determinados por aquelas forças. Segundo o marxismo, não é possível existir um Robinson Crusoé desenvolvendo-se, solitariamente, à margem da sociedade.

Compreende-se assim a crítica feita por Marx ao idealismo burguês: não são as idéias que movem o mundo, mas as idéias (formas de pensar, valores) é que são determinadas pelas *condições materiais* da existência humana.

Segundo o *materialismo marxista*, então, as relações do homem com a natureza no esforço de produzir a própria existência e as relações dos homens entre si (proprietários e não-proprietários) explicam formas de pensar como a moral, o direito, a filosofia, a ciência, a educação, e assim por diante.

Dessa forma, a educação (e outras expressões da superestrutura[2]), se encontra, também sob o ponto de vista do materialismo marxista, na dependência das forças econômicas vigentes na sociedade. Por isso seria ilusório pensar que podemos mudar as estruturas sociais por meio da educação. O homem novo só seria possível após a revolução social e política, ou seja, pela implantação de uma sociedade nova, na qual não houvesse divisão de classes.

Ao mesmo tempo, Marx diz que se por um lado é preciso mudar as condições sociais para se criar um novo sistema de ensino, por outro falta uma educação nova, que proporcione mudanças nas condições sociais vigentes. A educação deve, então, acompanhar o processo revolucionário, preparando por meio da conscientização aqueles que querem destruir a velha sociedade e instaurar a nova.

Dessa forma, o marxismo confere às discussões sobre a educação um caráter político e social até então inexistente.

Questões sobre o marxismo referentes ao método dialético foram abordadas no capítulo anterior, sobre a epistemologia.

2. Para a compreensão do conceito de *superestrutura*, consulte o Capítulo 20, p. 190.

2. Socialismo e educação

Ao recusar o individualismo burguês, o socialismo rejeita também a concepção de liberdade, igualmente individualista, substituindo o espírito de competição pelos ideais de solidariedade e cooperação.

Na busca de uma igualdade efetiva, o socialismo critica a sociedade dividida em classes e preconiza a *escola unitária*, na qual todos tenham o mesmo tipo de escolarização e não haja a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Logo após a Revolução Russa de 1917, o ministro da Educação Lunatcharski, juntamente com Krupskaia (companheira de Lênin) e, mais tarde, Makarenko e Pistrak, luta pela universalização da escola elementar, gratuita e obrigatória, ao mesmo tempo que introduz profundas alterações nas concepções pedagógicas ao aplicar os princípios da *escola do trabalho*.

Segundo essa orientação, o trabalho é importante como expressão de um valor moral fundamental. Daí a necessidade de superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, típica da escola tradicional burguesa, a fim de assegurar a todos a compreensão integral do processo produtivo.

A nova pedagogia valoriza também a ligação entre escola e vida, necessária para se formar o novo cidadão que a sociedade revolucionária precisava. Por isso dá destaque ao trabalho coletivo, fazendo com que as formas individualistas e competitivas evoluam em direção à cooperação, ao apoio mútuo e à auto-organização dos estudantes.

Pistrak enfatiza a necessidade de um trabalho real, não simbólico. Daí a importância da oficina profissional nas escolas: as crianças menores trabalham com tecido, papel e papelão, e as maiores trabalham com metais ou madeira. Pistrak observa que no manuseio das ferramentas, por exemplo, o aluno compreende melhor a mecânica, o que evidencia a não separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Pistrak defende que a partir do 2º grau ocorra a participação da escola no trabalho de fábrica, não na execução de tarefas mecânicas, mas como condição de "porta aberta para o mundo". Assim, o estudo da força motriz ou da fonte de energia nos leva à questão geral da transformação da energia, às questões de geografia econômica e política do país e do mundo, "incluindo-se a luta imperialista pela divisão do mundo na base da distribuição da energia".

Makarenko (1888-1939) escreveu o livro *Poema pedagógico*, no qual relata suas experiências em um instituto de reabilitação de adolescentes marginais. Para instaurar a prioridade do coletivo, Makarenko usa de uma autoridade que em várias circunstâncias resvala em autoritarismo, recorrendo inclusive a castigos físicos.

Makarenko argumenta que o choque entre as individualidades gera conflitos nos quais impera a lei do mais forte, o que pode prejudicar a instauração da comunidade de interesses. Isso justificaria o caráter provisório da violência usada, porque, nesse caso, a autoridade do professor não seria arbitrária, na medida em que visa reeducar para a vida em uma coletividade cujos valores principais são o trabalho, a disciplina e o sentimento do dever.

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um dos mais importantes teóricos marxistas italianos. No cárcere, onde foi mantido durante onze anos pela ditadura fascista de Mussolini, escreve inúmeros livros em que, entre diversos assuntos, critica o dogmatismo do marxismo oficial.

Uma contribuição original foi o conceito de *hegemonia*. Etimologicamente, essa palavra significa *dirigir, guiar, conduzir*. Segundo Gramsci, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação por meio do poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão. Daí a importância dos intelectuais na elaboração de um sistema convincente de idéias, por meio das quais se conquista a adesão até da classe dominada.

A escola burguesa, classista, além de preparar seus intelectuais, se infiltra nas classes populares, a fim de cooptar os melhores elementos que, uma vez assimilados, aderem aos valores burgueses. A classe dominada, por sua vez, não organizando sua própria visão de mundo, permanece desestruturada e passiva, incapaz de tornar eficazes as eventuais rebeliões.

Dessa forma, bem antes dos teóricos crítico-reprodutivistas — que não vêem saída para a educação diante do impacto da ideologia dominante — Gramsci já tinha esperanças de que a

sociedade civil (com suas inúmeras instituições, inclusive a escola) pudesse se tornar o lugar possível da livre circulação das ideologias.

Para Gramsci, os elementos populares deveriam continuar *organicamente* ligados à sua classe, de modo a elaborar, coerente e criticamente, a experiência proletária. Só assim a classe dominada teria *intelectuais orgânicos* capazes de compreender as contradições que permeiam a sociedade dividida em classes.

A partir dos grupos de pressão formados na sociedade civil, como o partido da classe trabalhadora e os sindicatos, por exemplo, a consciência de classe, geradora de uma contra-ideologia, poderia ser desenvolvida.

Destacamos, em alguns dos capítulos que se seguem, a influência socialista em uma parte das teorias antiautoritárias (ver Capítulo 19, no qual analisamos a contribuição dos anarquistas), em alguns dos teóricos crítico-reprodutivistas (Capítulo 20) e nas teorias progressistas (Capítulo 23).

3. Depois do muro de Berlim

A educação considerada prioridade máxima dos governos revolucionários e implantada com rigor, logo frutificou nos países socialistas. Os níveis de analfabetismo baixaram drasticamente, atingindo índices próximos do zero.

Algumas das demais metas apresentaram dificuldades, como, por exemplo, a implantação da politecnia: em um mundo no qual ocorrem rápidas transformações científicas e tecnológicas, é sempre problemático atrelar a escola ao funcionamento das atividades no campo, na fábrica e nos serviços.

Além disso, a ênfase dada ao coletivo, no afã de superar o individualismo e o egoísmo burguês, muitas vezes resultou na incapacidade de permitir o pensamento divergente, a dissidência, provocando a expressão de formas de intolerância e doutrinação.

Em 1985, quando Gorbatchev deu início à *perestroika* (reestruturação da economia), buscando quebrar a rigidez do planejamento estatal por meio da introdução de elementos de regulação de mercado, e à *glasnost* (abertura política), visando a renovação dos quadros, formados pela velha e autoritária elite burocrática dirigente, acelerou a implosão do mundo socialista.

Se, por um lado, as pessoas estavam asfixiadas pelo poder e muitos eram os críticos que denunciavam os excessos e exigiam a liberdade de pensamento havia muito tempo, por outro lado a rápida deterioração do chamado "socialismo real" culminou com o esfacelamento das repúblicas socialistas, que, retornando à economia de mercado, perderam os benefícios sociais que desfrutavam, incluindo aí a educação.

Esses acontecimentos não devem, todavia, nos enganar. Os desacertos do "socialismo real" não avalizam o capitalismo como defensor da democracia e da liberdade. O pensador italiano Bobbio ponderava bem antes da queda do muro de Berlim que, se o socialismo criou o Estado de não-liberdade, o capitalismo é, em contrapartida, o Estado da não-justiça.

Em outras palavras, o malogro do "socialismo real" não garante o sucesso do liberalismo, que continua gerando os excluídos da riqueza: os países subdesenvolvidos e a grande massa de pobres e miseráveis analfabetos.

Dropes

1

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. (Karl Marx)

2

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso,

refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (Gramsci)

3

Uma sociedade justa não é uma sociedade que adotou leis justas, mas uma sociedade onde a questão da justiça permanece constantemente aberta. (Cornelius Castoriadis)

Leitura complementar

[O coletivo infantil]

Nossa tese fundamental é a seguinte: se a auto-organização das crianças na escola soviética não se basear na existência do coletivo infantil, será uma disposição abortiva.

Mas, perguntará o leitor, qual é a escola "onde não há coletivo infantil?". (...)

Mas uma certa quantidade de crianças, um simples agrupamento quantitativo, uma reunião acidental, não formam ainda um coletivo. (...)

As crianças e também os homens em geral formam um "coletivo" quando estão *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos*. Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver estes interesses entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos. (...) A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação; nós nem chegaremos a dizer que ela deve ser o lugar de sua formação, se esta palavra não exprimir a ajuda que se deve dar às crianças para que cresçam e assumam sua própria educação, reduzindo-se simplesmente à "influência" educativa do pedagogo sobre uma determinada criança.

Voltamos, assim, ao ponto já analisado várias vezes através de outros caminhos, ou seja, à idéia de que escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil.

A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização.

(Pistrak, *Fundamentos da escola do trabalho,* p. 136-138.)

Atividades

Questões

1. O que o socialismo contrapõe ao *individualismo* burguês?
2. Por que para o socialismo marxista a educação por si só não tem um caráter revolucionário?
3. Explique o que significa a *escola unitária* preconizada pelos socialistas.
4. Segundo Gramsci, como a escola poderia auxiliar no desenvolvimento de uma contra-ideologia?

Análise de texto

Com base no dropes 1 da Parte II, responda à questão seguinte:

5. Para aplicar o enunciado de Marx ao contexto da escola, reescreva-o com suas palavras, utilizando os conceitos de *capitalista* e *proletário* e identificando *educação* com *produção espiritual.*

6. Tendo como base o dropes 1 da Parte I (texto de Pestalozzi), comente como ele poderia ser criticado por um teórico da educação socialista.
7. Baseando-se no dropes 2, explique por que a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual permeia ao mesmo tempo a questão escolar e a social.
8. Baseado no dropes 3, utilize o argumento de Castoriadis para criticar o "socialismo real".

Com base no texto complementar, responda às questões de 9 a 11.

9. Para Pistrak, o "coletivo infantil" não se confunde com um simples "agrupamento quantitativo" de crianças. Explique por quê.
10. Em que sentido o conceito de coletivo infantil está enraizado na concepção socialista de educação? Qual é a crítica à educação burguesa?
11. Neste trecho o autor começa e termina se referindo à auto-organização das crianças. Como ela se torna possível?

Redação

Tema: Indivíduo e sociedade: como conciliar esses dois pólos contraditórios na educação?

UNIDADE V

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

15 Educação e pedagogia

O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente da educação do professor, não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho dessa criação.

(Pistrak)

1. Pedagogia e senso comum

O ato de educar é uma práxis. E, como toda práxis, supõe uma relação recíproca entre teoria e prática.

A prática de educar, no entanto, nem sempre foi embasada por uma teoria rigorosamente elaborada. Durante muito tempo a humanidade se utilizou do saber espontâneo (e muitas vezes do conhecimento mítico) para orientar a ação educativa.

Ainda hoje muitos educam dessa forma. Basta lembrar a educação informal que se efetua na família, bem como a maneira pela qual as tribos preparam as novas gerações. Não seria exagero dizer que muitas escolas também aplicam fórmulas tradicionais baseadas no senso comum e, portanto, empíricas.

A necessidade de tornar a prática da educação intencional e mais eficaz traz consigo a exigência de maior rigor conceitual, de sistematização dos conhecimentos, de definição dos *fins* a serem atingidos e da escolha dos *meios* a serem utilizados. Assim, surge a *pedagogia* ou *teoria geral da educação*.

2. Pedagogia metafísica

No início, a pedagogia se acha intimamente ligada à filosofia. Na Grécia antiga, os filósofos teorizam sobre a educação não como um projeto específico, mas decorrente do próprio filosofar. Os sofistas são educadores, mas, quando ensinam retórica, na verdade estão ocupados com a formação do homem público, capaz de defender suas idéias na assembléia democrática. Preocupado com a definição de *conceito*, Sócrates desenvolve a *ironia* e a *maiêutica*, que constituem os dois passos de seu método.

Essa pedagogia nascente tem como característica o enfoque metafísico próprio da filosofia antiga, que acentua a atitude teórica de análise dos conceitos universais. Segundo essa perspectiva, educar seria desenvolver todas as possibilidades da natureza humana, fazer o homem tender para a perfeição, desabrochar o que tem em potência, o que pode vir a ser.

Platão, por exemplo, considera que a verdadeira educação ajuda o homem a superar a sua existência empírica, dimensão em que se encontra de certa forma asfixiado pelos sentidos e pelas paixões, e a atingir a essência verdadeira, no mundo das idéias. Na Idade Média, Santo Tomás caracteriza a educação como instrumento para a realização das potencialidades do homem. Também durante o Iluminismo, no século XVIII, a ênfase recai sobre o ideal do homem racional, e Kant define a educação como o processo pelo qual o homem chega a ser homem, ou seja, "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele é capaz".

Os limites dessa abordagem se encontram na visão parcial dos procedimentos educacionais, excessivamente centrados no indivíduo e nos modelos ideais que determinam, *a priori*, o que é o homem "universal" e como deve ser a educação.

Trata-se, portanto, de uma visão individualista e intelectualista da pedagogia. O educador polonês Suchodolski chama de essencialista essa tendência que marca a pedagogia por um longo período da história da educação e que coexiste ainda hoje com outras tendências.

A crítica à abordagem metafísica da pedagogia não desvaloriza o enfoque filosófico, que deve estar sempre presente na *filosofia da educação*. O que buscamos com essa crítica é delimitar os campos teóricos distintos, pois uma coisa é a filosofia, outra é a pedagogia propriamente dita.

3. Ciências e pedagogia

O século XVII se destacou pela busca do rigor metodológico, seja na filosofia, seja na ciência. São conhecidos os esforços empreendidos nesse sentido por Descartes, Bacon e Galileu, entre muitos outros. Também na pedagogia surge o interesse pela metodologia e pelo rigor da teoria quando relacionada com a prática. Comênio foi um precursor nesse assunto, propondo métodos de ensino mais elaborados, que pudessem superar o simples empirismo em educação.

A preocupação com os métodos se reflete no aperfeiçoamento das ciências nascentes, também voltadas para a busca do rigor na investigação de seu objeto de estudo.

A psicologia

No século XVIII, Rousseau destaca a importância de se conhecer bem aquele que se quer educar. Nesta linha, seguem Pestalozzi e Froebel, convencidos de que a educação se tornaria mais eficaz, com maiores chances de se formar um adulto feliz, se houvesse o desenvolvimento harmonioso e sem coações do psiquismo infantil.

Como a psicologia se encontra, nesse período, em estado incipiente como ciência, tais esforços não passam de tentativas bem-intencionadas, não apresentando muito rigor na sua fundamentação. Somente a partir do final do século XIX as ciências humanas (psicologia, sociologia, economia etc.) começam realmente a se separar da filosofia, delimitando objeto e método próprios. Torna-se, então, possível à pedagogia a superação do conhecimento superficial e, segundo Claparède, "passar das opiniões às certezas".

A psicologia aplicada à educação, por exemplo, contribui para esclarecer certos fenômenos a partir de experiências para avaliar questões como nível de dificuldade, ritmo de aquisição de conhecimentos, controle e distúrbio de aprendizagem.

No século XIX são importantes os trabalhos de Herbart (ver Capítulo 16) e, no início do século XX, Binet estabelece uma escala métrica da inteligência que se tornou famosa. Pesquisas são desenvolvidas e inúmeros psicólogos das mais variadas tendências metodológicas contribuem para o aperfeiçoamento da pedagogia.

Há os que privilegiam experiências no campo do comportamento, como, por exemplo, Watson, Skinner e Thorndike (ver Capítulo 13). A psicanálise de Freud, a psicologia genética de Piaget e a análise histórica e cultural levada a efeito por Vygotsky dão destaque às relações interpessoais (ver Capítulo 22). Alguns partem da filosofia fenomenológica, como os gestaltistas Koffka e Köhler, ou ainda do pragmatismo, como William James e Dewey.

A perspectiva sociológica

O desenvolvimento da sociologia amplia a compreensão da escola como grupo social complexo e da educação como processo de perpetuação e desenvolvimento da sociedade. Na passagem do século XIX para o XX, o sociólogo francês Émile Durkheim analisa pela primeira vez o caráter social da educação, desenvolvendo uma abordagem científica não mais centrada no conceito, mas no fato concreto da educação.

A sociologia aplicada à educação privilegia a atitude *descritiva* e volta-se para o exame dos elementos reais, tais como a análise da inserção da escola em determinado campo da realidade, os instrumentos utilizados, o caráter das instituições escolares, a herança social (tradições, idéias, técnicas etc.), a interação entre quem recebe e quem transmite a educação, e assim por diante.

Durkheim, como sociólogo, aplica sua ciência no estudo dos fatos da educação, enfatizando a origem social desta. Daí sua clássica definição: "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine"[1]

[1] *Educação e sociologia*, p. 40.

Portanto, para Durkheim, "a educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais" e "salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado".

O mérito da nova abordagem está no fato de ter acentuado o caráter social dos fins da educação e instituído a pedagogia como uma disciplina autônoma, desligada da filosofia, da moral e da teologia. Além disso, Durkheim considera a pedagogia uma "teoria prática" da educação que, fundamentando suas principais noções na sociologia e na psicologia, torna-se capaz de guiar e esclarecer a prática.

Os limites da abordagem durkheimiana estão em ser ela também parcial, na medida em que, ao enfatizar o processo externo, descuida-se do processo interno da educação. Além disso, absolutiza o poder da sociedade sobre o indivíduo, retirando dele todo o poder de contestação. Mesmo considerando os diversos segmentos que compõem a sociedade, não analisa os conflitos nela existentes, conflitos esses que determinam o caráter ideológico da educação. Trata-se de uma concepção de certa forma conservadora, pois vê a educação como forma de manutenção da estrutura de uma determinada sociedade.

Muitos foram os sociólogos que trouxeram contribuições importantes para a pedagogia. No Capítulo 20 examinaremos o impacto das análises feitas pelas duplas francesas Bourdieu/Passeron e Baudelot/Establet, que denunciaram a função reprodutora da escola na sociedade de classes.

Outras ciências

Partir da análise dos modelos econômicos pode auxiliar no estudo das relações entre a economia do país e os fluxos de demanda de escolarização. Nesse sentido, são fecundas as análises feitas a propósito dos níveis de desenvolvimento econômico dos países, o que tem servido, inclusive, para melhor compreender as contradições existentes nas regiões subdesenvolvidas.

No Brasil, por exemplo, o modelo agrário de economia, característico do primeiro período de nossa história (que vai do século XVI até a vinda da família real para o Brasil, em 1808), é acompanhado por uma escola cujas exigências aumentam com o desenvolvimento do *comércio* e, posteriormente, no século XX, com o início da *industrialização*.

É de especial importância para a reflexão sobre a pedagogia a contribuição do estudo da história da educação. O interesse pelo passado não é o resultado de simples preocupação erudita ou mera curiosidade. A realidade presente só pode ser bem compreendida quando analisamos o passado. Com esses elementos, podemos viabilizar um projeto de mudança que não seja visionário e ingênuo, ou que, ao contrário, não esteja contaminado pelo pessimismo gerado pelas repetidas crises.

São recentes os trabalhos de síntese histórica no Brasil, e muitos campos estão ainda a exigir premente investigação, para que se desenhe um perfil mais nítido da educação brasileira. Só assim será bem fundamentada uma análise crítica que proporcione mudanças efetivas.

Ainda entre as ciências humanas, a antropologia, a geografia humana e a lingüística têm trazido importantes contribuições para a pedagogia, além da cibernética, que tem revolucionado os métodos pedagógicos.

Quanto às demais ciências, merece destaque especial a biologia, que mantém estreita ligação com a educação por meio do estudo do desenvolvimento fisiológico, da interação corpo-mente, da genética etc.

4. A teoria geral da educação

Mostramos até aqui que a filosofia é muito importante para a pedagogia, mas não se confunde com ela, assim como o reconhecimento da relevante contribuição das ciências da educação (a psicologia da educação, a sociologia da educação etc.) não nos leva a colocá-las no lugar da pedagogia.

As tendências contemporâneas da pedagogia visam superar análises parciais — individualista ou social —, na busca de uma abordagem dialética da educação que possa equacionar devidamente os pólos opostos indivíduo-sociedade, reflexão-ação, teoria-prática, particular-geral.

Pretende-se superar, com isso, a concepção da pedagogia como "filha" da filosofia e também o risco do psicologismo ou do sociologismo. Isso não significa desprezar o importante papel de-

sempenhado pela filosofia, que acompanha reflexivamente os problemas educacionais, e a contribuição dada pelas ciências em geral para que a análise dos fatos se torne mais objetiva.

O pedagogo precisa equilibrar as diversas contribuições teóricas que enriquecem sua teoria e lhe dão rigor e objetividade, mas deve evitar o que o professor Luiz B. Lacerda Orlandi denomina "flutuações da consciência pedagógica"[2]. O risco dos "ismos" só será evitado *se a educação for o ponto de partida e de chegada* dessas análises. Explicando: o ponto de partida da pedagogia é sempre um problema apresentado pela *realidade educacional*. Busca-se, em seguida, a contribuição das ciências auxiliares da educação, para só então atingir o ponto de chegada, que é, de novo, a *realidade educacional*. Assim, não se deve perder a especificidade da pedagogia como teoria distinta daquelas ciências, não rejeitando, ao mesmo tempo, sua contribuição.

Com isso, a pedagogia delimita o próprio campo e estabelece seu caminho, podendo então ser compreendida como *teoria geral da educação*, capaz de transformar a educação em uma atividade intencional e eficaz.

A partir da consciência dos problemas educacionais de seu tempo, o pedagogo estabelece objetivos realizáveis, busca os meios para atingi-los, verifica a sua eficácia, revê os processos utilizados, e assim por diante. Só dessa forma a educação se tornará instrumento real de transformação.

5. A importância da pedagogia

Qualquer atividade educacional que se queira intencional e eficaz tem claros os pressupostos teóricos que orientam a ação. Ao elaborar leis, fundar uma escola, preparar o planejamento escolar ou enfrentar dificuldades específicas em sala de aula, é preciso ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões.

No entanto, é comum observarmos o "espontaneísmo", resultado da indevida dicotomia entre teoria e prática, gerada porque o professor não foi adequadamente informado a respeito da teoria ou porque não sabe como integrá-la à prática efetiva. A realidade concreta, que se resume no convívio com os alunos, é sempre um desafio quando o professor não assimilou bem as teorias.

Vejamos alguns exemplos. Pensemos em uma escola de 2º grau que oferece, a cada semana, dez aulas de química, uma de história e nenhuma de filosofia; em uma sala de primário em que as carteiras estão fixadas no chão; em um professor que prefere estimular os trabalhos em grupo e outro que privilegia a exposição oral; em alguém que lamenta o fato de não se ensinar mais latim no colégio; em outro que exige leituras extraclasse; em um que faz chamada oral com freqüência e outro que não dá valor às avaliações.

Todos esses aspectos resultam de concepções — tematizadas ou não — que revelam, primeiramente, a seguinte questão: que homem se quer formar? Para que tipo de sociedade? A partir da elucidação da base antropológica, passamos para a seleção dos *conteúdos* a serem transmitidos. *O que* ensinar para formar aquele tipo de homem? Só então se colocam questões metodológicas: *como ensinar*?

Portanto, a escolha dos conteúdos e do método não é casual, mas se enraíza — quer o professor saiba, quer não — em uma determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima.

Dessa forma, os procedimentos específicos usados em sala de aula adquirem sentido a partir do esclarecimento dos pressupostos antropológicos, bem como da constatação a respeito da coerência (ou incoerência) com o método e o conteúdo escolhidos.

Vejamos, como exemplo, a escola tradicional, que parte de uma concepção de natureza humana universal que precisa ser "trazida à luz" pela educação. Para "atualizar" as potencialidades, busca-se transmitir a maior quantidade possível de conhecimentos (ênfase no conteúdo) e de valores desta sociedade relativamente estável. Para tanto, usa-se o recurso do método expositivo, por meio de procedimentos específicos como a exposição oral, feita pelo professor, ou a exposição escrita dos manuais escolares. Na avaliação da aprendizagem, utilizam-se procedimentos tais como exercícios de fixação e provas periódicas, nas quais se exige a reprodução do conhecimento.

2. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações, Revista *Educação Hoje*, n. 2, mar. 1969.

É evidente que na escola renovada ou na escola tecnicista parte-se de outra concepção de homem, escolhem-se diferentes conteúdos (tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo) e privilegiam-se outros métodos, selecionando diferentes procedimentos de ensino.

Ora, se as diversas etapas não estiverem claras para o professor, o processo pedagógico pode resultar em insucesso com relação aos fins propostos ou, ainda, em incoerência na ação.

Essa incoerência existe, por exemplo, quando um professor pensa estar adotando o construtivismo mas baseia suas aulas na exposição oral, buscando nas avaliações o "retorno" do que foi ensinado. Neste caso, os procedimentos contradizem a teoria.

6. Educar o educador

Quando examinamos a história da educação, constatamos que nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do professor. Há uma idéia corrente de que vocação e desprendimento generoso bastam para que a pessoa se encaminhe para essa profissão. Esta crença gera a ilusão de que ela não precisa de preparo especializado.

Aqui vamos discutir não só a importância de se educar o educador quanto também a premente necessidade de sua adequada profissionalização.

A formação do professor

A revalorização da profissão de magistério deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de magistério momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos. Afinal, não basta ser químico para ser um bom professor de química nem "ter jeito para lidar com crianças" para dar aulas no pré-primário.

Os cursos de magistério, pedagogia e licenciatura devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional.

Destacaremos três aspectos importantes na formação do professor:

- *qualificação*: o professor deve adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico;
- *formação pedagógica*: a atividade de ensinar deve superar os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada;
- *formação ética e política*: o professor deve educar a partir de valores e tendo em vista um mundo melhor.

No primeiro aspecto, busca-se garantir a competência do professor por meio do domínio do conteúdo dentro da área escolhida — história, geografia, matemática etc. —, já que ninguém ensina o que não sabe.

O segundo aspecto nos mostra que não basta ser bem informado. É fundamental que se saiba selecionar o conteúdo a partir dos objetivos concebidos de antemão, visando garantir a eficácia da ação. Nesse caso, o professor precisa ter acesso às contribuições das ciências auxiliares da educação, da filosofia da educação e da história da educação. Deve dominar também, além dos aspectos teóricos, os recursos técnicos, desenvolvendo as habilidades que viabilizem a atividade docente.

O último aspecto diz respeito ao fato de que o professor desenvolve um trabalho intelectual transformador: ele não só quer mudar o comportamento do aluno, como também educa para um mundo melhor, que está para ser construído. A educação está inserida em um contexto maior — social, econômico e político. Por isso o professor não pode estar alienado dos acontecimentos de seu tempo, devendo ser capaz de realizar juízos de valor a respeito dos comportamentos coletivos e individuais, sempre atento aos valores políticos e morais.

Só assim o professor poderá desenvolver nos alunos a capacidade de questionamento e promover a desmistificação da cultura. Embora não atue de forma tão revolucionária quanto sonharam os escolanovistas, não resta dúvida de que a escola desempenha importante papel no processo de conscientizar as novas gerações com relação aos problemas a serem enfrentados.

Além disso, a formação ética e política permite uma melhor compreensão a respeito do que

é relevante ensinar e de como fazê-lo, a fim de não se cair no enciclopedismo, no academicismo ou no tecnicismo. Nesse caso, é sempre bom lembrar: mesmo quando existe um falso *apoliticismo* e a crença de que se está desenvolvendo uma atividade *neutra*, encontramos bem escondidos os interesses do grupo que se acha no poder. Quer queira, quer não, as convicções do professor a respeito da ética e da política aparecem na forma como os conflitos surgidos em classe são trabalhados por meio daquilo que ele diz, assim como por meio daquilo que silencia.

Convém que o professor se posicione diante do mundo, o que não significa, em absoluto, assumir atitudes de proselitismo, perniciosas porque visam doutrinar o aluno, abusando de sua receptividade intelectual. Assumir posições significa estar comprometido com o mundo e disposto a participar, lutando contra o trabalho degradante, a submissão política, a alienação da consciência, as exclusões injustas e as diversas formas de preconceito.

A profissionalização do educador

Chamar a professora de "tia" ou exclamar, com reverência, que "o magistério é um sacerdócio" são formas semelhantes de depreciação do trabalho do mestre.

O tom falsamente afetivo dessas expressões descaracteriza o cunho *profissional* da atividade docente, que merece ser respeitada principalmente sob o aspecto do trabalho realizado, e não como ocupação desinteressada, amorosa ou mística.

A expressão "tia", além de conferir um "ar doméstico" à atividade profissional, nos faz lembrar a desde sempre existente "feminização" do magistério. Não é a vocação o motivo pelo qual predominam as mulheres na função docente, sobretudo a primária. O desprestígio e a baixa remuneração destinam essas atividades ao segmento feminino, também desvalorizado profissionalmente na sociedade sexista.

A expressão "sacerdócio" nos faz lembrar abnegação, total dedicação a uma atividade vilmente remunerada, levando à convicção de que a "grandeza espiritual" do empreendimento de educar estaria na razão inversa da exigência de um salário justo.

Aliás, é sempre interessante observar como são tratadas em todos os tempos as "obras de pensamento". As pessoas tendem a considerar que, para os intelectuais, dar uma aula, fazer uma conferência, escrever um artigo ou livro[3], dispondo, para isso, de suas idéias, não lhes custa nada e que poderiam oferecer seus préstimos como dádivas. A mesma atitude seria impensável nas situações em que precisamos de um técnico para consertar a torneira ou um médico para nos extrair a vesícula...

O professor é um profissional e, como tal, além de uma boa formação, deve buscar garantir condições mínimas para um trabalho decente: condições materiais adequadas, reuniões pedagógicas, reciclagem para atualização permanente, plano de carreira, além de salários mais dignos.

Essas modificações não dependem dos indivíduos isolados, só serão possíveis caso os professores tomem consciência política da sua situação e estejam dispostos a se mobilizar sempre que necessário. Para tanto, é preciso que eles estejam engajados em associações representativas de classe que defendam seus interesses.

Dropes

1

Em reuniões que tive nos últimos anos com muitos companheiros em congressos, conferências, cursos, debates etc., sempre observei um mesmo fenômeno: o professor primário procura avidamente respostas detalhadas a uma porção de questões práticas, metodológicas, didáticas e outras: "Como agir neste caso?", "Como aplicar esta ou aquela parte do programa?", "Como organizar na escola este ou aquele trabalho?" etc.

3. Você já notou como as pessoas fazem, com freqüência, cópias reprográficas (xerox, por exemplo) de qualquer livro, sem lembrar que estão cometendo um crime, ou seja, *o roubo do direito autoral*? A Associação Brasileira de Direitos Reprográficos (ABDR) foi criada para o esclarecimento público da questão, buscando garantir os direitos do Autor e do Editor.

Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos. (Pistrak)

2

Na burocracia, na obediência cega, que confunde (...) autoridade com autoritarismo e segue a ordem pela ordem, está um dos pioneiros germes da dissolução do social, que é o germe do fascismo e do nazismo. Numa sociedade autoritária, ditatorial, a opressão é fundada basicamente na rotina e na burocracia. São aqueles que obedecem até o ponto de torturar e matar os outros. Quando se passa a obedecer cegamente, você perde o sentimento do que é a lei, na medida em que as regras são frutos da discussão pública. As leis mudam, somos nós que as fazemos e elas são sempre melhores em função do interesse comum. Se não as discutimos, e advogamos que qualquer lei é lei, então estamos ao lado da marginalidade e somos capazes de desprezar as regras e instaurar nossa própria lei. (Jurandir Freire Costa)

Leitura complementar

[A importância do professor]

A tentativa de resolver problemas políticos e pedagógicos da escola mediante introdução de novas tecnologias constitui o velho e repetido erro de todas as iniciativas de reforma do ensino, promovidas em nível municipal, estadual e mesmo federal, nas últimas décadas. Não é o satélite, a TV Educativa ou o computador que conseguirão alfabetizar os 20 milhões de brasileiros até agora excluídos de toda e qualquer educação formal. Não são eles que vão evitar as taxas de evasão e reprovação escolar nas primeiras séries. Não será através deles que o ensino de 3º grau poderá voltar a ter níveis efetivamente "acadêmicos" de padrão qualitativo internacional. As soluções mais próximas, óbvias e corretas são em geral aquelas nas quais somente se pensará quando todas as outras, mais distantes e dispendiosas, já tiverem fracassado. Em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos. Somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o. As professoras primárias ganham, via de regra, salários que não chegam ao de um auxiliar de construção, um lixeiro ou qualquer servente com salário mínimo. Este fato revela um desprezo profundo pela educação e, possivelmente, por este trabalho remunerado da mulher. Assim como a dona-de-casa trabalha "no lar", educa os filhos e zela pelo bem-estar de todos de graça, sem nenhuma recompensa ou facilidade financeira, assim também se espera que as professoras, vistas de certa forma como "substitutas da mãe" na escola, tenham dedicação semelhante, sem que lhes sejam oferecidos salários dignos e justos. Enquanto não houver uma reconsideração do Estado em sua avaliação do magistério, recompensando-o com salários justos, pouca utilidade têm as caríssimas campanhas publicitárias para convencer a população do valor da educação. No momento em que o Estado der o primeiro passo, valorizando, mediante salários adequados, o trabalho docente, a valorização da educação na sociedade será difundida pelo próprio professor na escola e pelo "produto" que dela sai: a criança efetivamente alfabetizada, informada, politizada, conscientizada do seu valor e de sua responsabilidade no mundo moderno, capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa. As outras iniciativas poderão ser úteis, na medida em que complementarem e enriquecerem o trabalho do professor. Boas bibliotecas, laboratórios, computadores, livros didáticos, material escolar e mesmo a merenda escolar só farão sentido e servirão como elemento de transmissão de cultura, de formação de personalidade, de valor educacional, se forem competentemente usados e introduzidos pelo professor em sala de aula. Além da consideração do valor do professor e de sua qualificação,

que constitui a única chance de melhorar também o nível de qualificação do aluno, considero de extrema importância, dando-lhe talvez prioridade número um (antes de qualquer inovação tecnológica), reintroduzir disciplinas humanísticas nos currículos de 1º e 2º graus, reforçar o estudo de línguas estrangeiras e promover o desenvolvimento artístico e a sensibilidade estética dos alunos. Nesse sentido, considero muito oportunas as iniciativas de certas Secretarias de Estado que reativaram o estudo da filosofia, propuseram-se a introduzir um currículo de sociologia e reforçaram o estudo das línguas estrangeiras, com suas respectivas literaturas, sem negligenciar o vernáculo. A educação moderna somente conservará ou conquistará traços humanísticos e preservará sua tradição emancipatória e de autonomia (Kant. Humboldt) se reforçar o estudo e aperfeiçoamento dessas áreas humanísticas.

A experiência do nazismo na Alemanha e a vivência do risco atômico, criadas pelas superpotências, são referências suficientes para justificar essas medidas e alertar para o fato de que a tecnologia, por si só, sem uma orientação política nobre, baseada nos princípios mais valiosos que a humanidade produziu, pode ser desvirtuada por qualquer aventureiro, tornando-se instrumento diabólico que ameaça a sobrevivência da humanidade.

(Barbara Freitag, *Política educacional e indústria cultural*, São Paulo, Cortez. 1987, p. 80-82.)

Atividades

Questões

1. Como poderíamos responder àqueles para os quais basta "bom senso" para ser um bom professor?
2. Como a pedagogia pode garantir sua especificidade teórica sem cair nos "ismos" (psicologismo, sociologismo etc.)?
3. Quais são os três aspectos importantes na formação do professor?

Pesquisa

Faça um levantamento de aspectos da atividade docente a partir de tópicos abordados em diversos capítulos deste livro. Apenas para citar alguns, veja o Capítulo 2 (As relações de trabalho), o presente capítulo e o final (Possibilidades e limites da educação). Em seguida, redija uma dissertação.

Análise de texto

Com base no dropes 1, responda às questões 4 e 5.

4. Sob que aspecto Pistrak coloca a questão da relação entre teoria e prática na práxis educativa?
5. Quais as conseqüências do desinteresse pela teoria?

Com base no dropes 2, responda às questões 6 e 7.

6. Quando o professor confunde autoridade e autoritarismo?
7. Por que exigir a obediência cega do aluno é um risco? Responda, explicando qual é a relação estabelecida pelo autor entre *obediência cega* e *arbitrariedade.*

Observe que o texto de Barbara Freitag (leitura complementar) foi escrito assim que saímos da ditadura militar, período em que se tentou implantar uma determinada tendência na educação. Daí a crítica feita aos "erros das reformas de ensino". Responda então às questões de 8 a 12.

8. Por que, para a autora, a mais alta tecnologia não resolveria o problema da educação brasileira?
9. Explique por que a autora, ao se referir à importância do estudo das humanidades, lembra a experiência do nazismo e da vivência do risco atômico.

Para responder às três questões seguintes, consulte o Capítulo 19.

10. A que reforma, especificamente, a autora se refere ao citar a passagem do modelo francês para o americano?
11. A autora se refere à "reativação" do estudo de filosofia. O que aconteceu com as disciplinas humanísticas durante a citada reforma?
12. Qual foi a conseqüência desta reforma nos cursos de magistério?

Redação

Tema: O professor é um intelectual ou um técnico?

16 A escola tradicional

O diabo ataca as crianças e elas não o combatem.
(Port Royal)

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida.
(Bernard Charlot)

1. Origem da escola tradicional

É difícil o desafio de delimitar um conceito tão extenso quanto o de "escola tradicional". Sob essa denominação articulam-se as mais diversas tendências no decorrer de pelo menos quatro ou cinco séculos (desde o século XVI até o século XX), período em que a escola tradicional sofreu inúmeras transformações.

Em face das justas críticas feitas a ela pela *escola nova*, costuma-se caracterizar de forma negativa a totalidade da escola tradicional, vista com desprezo e muitas vezes de forma caricaturada. A fim de evitar o risco de uma análise superficial, que nos levaria a posições simplistas e grosseiras, vamos fazer um brevíssimo retrospecto dessa tendência multifacetada.

A escola se institucionaliza de maneira mais complexa a partir do Renascimento e da Idade Moderna, quando exige o confinamento dos alunos em internatos, a separação por idades, a graduação em séries, a organização de currículos e o recurso dos manuais didáticos. Essas mudanças levaram a uma maior produção teórica dos pedagogos (rever Capítulo 7).

Em um primeiro momento, a atenção dada à escola é fruto dos interesses da burguesia nascente, que começa a ver a família e a criança de maneira diferente, buscando "proteger" seus filhos dos desvios do mundo e dando-lhes uma educação sólida, voltada para o passado. A visão da criança como frágil, sujeita à corrupção, leva à exigência de uma disciplina severa, cujo melhor exemplo está na escola jesuítica.

Outra forte tendência se configura na rejeição da escola medieval, de inspiração religiosa e excessivamente contemplativa, e na reivindicação de uma escola realista, adaptada ao mundo moderno, que se encontra em transformação. As necessidades da burguesia em ascensão exigem outro tipo de educação, mais voltada para a vida e com o olhar no futuro.

A partir da Revolução Industrial (século XVIII) a ampliação da rede escolar se torna ainda maior, uma vez que o operário das fábricas, mais do que o camponês, precisa pelo menos saber ler, escrever e contar. Quanto aos níveis superiores de escolarização, surge a necessidade de transmissão dos conhecimentos advindos das novas ciências, bem como o estímulo para novas descobertas, a fim de que a tecnologia se desenvolva ainda mais.

No século XVIII e sobretudo no XIX a legislação de diversos países revela o interesse do Estado em assumir a educação, tornando-a leiga e gratuita. No entanto, nessa época a escola tradicional passa a ser alvo de diversas críticas. Muitas delas resultam das descobertas científicas, sobretudo nas áreas da biologia e das ciências humanas — como a psicologia e a sociologia —, que trouxeram subsídios para uma análise mais rigorosa da educação. A partir dessas descobertas, é dada uma maior atenção às diferenças individuais, buscando-se também técnicas mais eficazes de aprendizagem.

Diante da dificuldade em analisar de forma homogênea o que seria a "escola tradicional", veremos em primeiro lugar o que chamamos genericamente de características gerais, mesmo correndo o risco das simplificações, para em seguida fazer um breve histórico que possibilite introduzir algumas nuanças nessa abordagem.

2. Características gerais

Quanto à relação entre professor e aluno, a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como um modelo a ser seguido.

Essa relação vertical, porque hierárquica, tem como conseqüência, nos casos extremos, a passividade do aluno, reduzido a simples receptor da tradição cultural.

O conteúdo visa a aquisição de noções, dando-se ênfase ao esforço intelectual de assimilação dos conhecimentos. Daí derivam o caráter abstrato do saber, o verbalismo e a preocupação em transmitir o saber acumulado. A valorização do passado é inevitável, assim como o destaque ao estudo das "obras-primas". O exagero desses aspectos leva a um distanciamento com relação à vida e aos problemas cotidianos e atuais.

Quanto à metodologia, é valorizada a aula expositiva, centrada no professor, com destaque para situações em sala de aula nas quais são feitos exercícios de fixação, como leituras repetidas e cópias. Submetidos a horários e currículos rígidos, os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, não havendo qualquer preocupação com as diferenças individuais.

Todas essas características evidenciam a posição empirista, que dá ênfase à assimilação, por parte do aluno, do conhecimento que lhe é externo e deve ser adquirido por meio de transmissão, sem a exigência de maiores elaborações pessoais.

A avaliação valoriza os aspectos cognitivos (de aquisição de conhecimentos transmitidos), superestimando a memória e a capacidade de "restituir" o que foi assimilado. As provas assumem um papel central entre os instrumentos de avaliação, chegando a determinar o comportamento do aluno, sempre preocupado em "estudar o que será avaliado", não em "estudar para saber", simplesmente. Se de um lado o professor "dá a lição", de outro o exercício ou a prova representam o momento de "restituição", em que ele "toma a lição".

Como o processo de verificação da aprendizagem se torna artificial, ela passa a ser estimulada por meio de prêmios e punições, assim como há uma valorização da competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificatório.

A institucionalização da escola surgiu sob o signo da hierarquia e da vigilância. Assim, para ser "protegida", a criança se submete a um sistema disciplinar paternalista, autoritário e dogmático. Rigidamente estipuladas, as normas garantem a submissão do aluno, para quem a obediência se torna a virtude primeira.

A manutenção da disciplina e da ordem é garantida freqüentemente por meio do castigo corporal, prática pela qual se mantinha a ordem pela intimidação e que até bem pouco tempo atrás era considerada normal.



Neste sinete de uma escola inglesa do século XVI lê-se: "Quem poupa a vara odeia a criança". A frase ilustra o recurso à violência física para a imposição da disciplina.

3. As muitas faces da escola tradicional

Renascimento e Idade Moderna

Como já dissemos, a escola tradicional é multifacetada e adapta-se às exigências históricas ao longo do tempo, como também tem sido a implantação do liberalismo.

Em um primeiro momento, durante os séculos XVI e XVII, os colégios são organizados sobretudo pelas ordens religiosas, interessadas também no processo de evangelização. Destaca-se a ação dos jesuítas, cuja importância advém inclusive da expansão da cultura européia para as terras recém-descobertas.

Rigorosos na disciplina, os jesuítas desenvolvem cuidadosa prática pedagógica para orientar a atuação dos professores. Privilegiam a tradição clássica, preferem o ensino do latim às línguas vernáculas e, indiferentes às críticas feitas à filosofia medieval, permanecem fiéis ao pensamento filosófico de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino. Alheios à disputa entre racionalistas e empiristas, recusam-se a tratar das descobertas científicas de Galileu e Kepler. Eles ignoram e condenam Descartes, que aliás foi um de seus ilustres alunos. Dão pouca importância à história, à geografia e à matemática, enfatizando a retórica e os exercícios de erudição.

Configuram-se aí as linhas mais rígidas da chamada escola tradicional, que cria um universo exclusivamente pedagógico, separado da vida e preservado do mundo. Temperada pela clausura, pela renúncia e pelo sacrifício, a disciplina é imposta por meio da vigilância total. O esforço individual é estimulado por atividades competitivas, como torneios intelectuais e emulações constantes, incentivadas por prêmios e punições.

Paralelamente, embora a maior parte das escolas permaneça efetivamente nas mãos dos jesuítas, uma tendência mais realista se delineia, tentando resgatar o contato com o vivido, em direção a um saber mais ativo.

O *realismo pedagógico*, por considerar que a educação deve partir da compreensão das *coisas* e não das palavras, exigirá uma nova didática. Nesse trabalho de instauração da nova escola se empenham educadores leigos, mas também religiosos.

Entre os religiosos, Lutero (1483-1546), por exemplo, iniciador da Reforma Protestante, defende intensamente a implantação da escola primária para todos e, de acordo com o espírito do humanismo, repudia os castigos físicos e o verbalismo oco da escolástica, a filosofia medieval. Propõe jogos, exercícios físicos, música, valoriza os conteúdos literários e recomenda o estudo de história e de matemática.

No século XVII, os oratorianos se opõem à linha dos jesuítas e, dentro do espírito moderno, voltam-se para as novas ciências e para o pensamento cartesiano; ensinam francês e outras línguas modernas, além do latim; estudam história e geografia com o uso de mapas; encorajam a curiosidade científica e utilizam um sistema disciplinar brando.

A tendência realista na educação teve seus principais adeptos, no entanto, na vertente leiga que defendia a *secularização do pensamento*, bem ao gosto do movimento humanista, voltado para a superação da visão religiosa do mundo. No Renascimento, destacam-se o pensamento de Erasmo, de Rabelais e de Montaigne. No século XVII, vários teóricos se preocuparam com a questão metodológica, o que se reflete nas indagações a respeito da pedagogia: se há método para conhecer corretamente, existe método para ensinar de forma mais rápida e mais segura.

É nesse sentido que se dirige o esforço de João Amós Comênio (1592-1670), autor de *Didática Magna*, para quem o ponto de partida da aprendizagem deve ser sempre o conhecido. Partir das próprias coisas, valorizar a experiência, educar os sentidos são passos de uma educação que se faz *pela* ação e voltada *para* a ação: "só fazendo aprendemos a fazer" é um dos lemas de Comênio.

Essa mudança de orientação enuncia de certa forma as preocupações da escola ativa, e Comênio inova quando defende a escola única, universal e a cargo do Estado. Porém, é um típico representante da escola tradicional na sua busca pela ordem, que se revela no cuidado com o método que estipula os passos da aprendizagem. Com isso, valoriza o papel do professor como controlador do processo.

Segundo Georges Snyders, "Comênio, ao mesmo tempo que institui a escola tradicional, a ultrapassa por certos aspectos de sua obra e de seu pensamento. E, nos livros escolares que escreveu, já podemos ver uma como síntese feliz entre dois aspectos da pedagogia"[1].

1. Georges Snyders, A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII, in Debesse e Mialaret, *Tratado das ciências pedagógicas*, v. 2, p. 307.

O inglês John Locke (1632-1704) é conhecido, na política, pela elaboração do pensamento liberal e, na teoria do conhecimento, pela defesa das teses empiristas.

Ao criticar as idéias inatas de Descartes, Locke desenvolve uma nova concepção da mente infantil e, conseqüentemente, de educação, enfatizando o papel do mestre em proporcionar experiências fecundas que auxiliem a criança a fazer uso correto da razão.

Na linha dos principais críticos da velha tradição medieval, Locke lamenta a excessiva preocupação com o latim e o descaso com a língua vernácula e o cálculo. Como bom representante dos interesses burgueses, considera importante o estudo de contabilidade e de escrituração comercial, visando a preparação mais ampla para a vida prática. Sua pedagogia realista recusa a retórica e os excessos da lógica, propondo o estudo de história, geografia, geometria e ciências naturais.

No entanto, ainda que as idéias *realistas* permeiem as teorias pedagógicas do século XVII, nem sempre se fazem presentes efetivamente, predominando de fato o ensino acadêmico e intelectualista.

O ideal iluminista de educação

O século XVIII é conhecido como Século das Luzes, Iluminismo, Ilustração ou *Aufklärung*. *Luzes* significam, nesse contexto, o poder da razão humana para interpretar e reorganizar o mundo. Tal otimismo com respeito à razão vinha se revelando, desde o Renascimento, no processo de secularização da consciência, antes impregnada de religiosidade.

Foi importante o esforço dos franceses La Chalotais, Condorcet e Lepelletier. Autores de projetos apresentados à Assembléia Legislativa, tinham por objetivo tornar a escola leiga e função do Estado.

Para Kant (1724-1804), um dos maiores pensadores iluministas, a *Aufklärung* "é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável". Esse caminho novo é expresso no lema da Ilustração, *Sapere aude!* ("Tenha coragem de usar seu *próprio* entendimento!").

As reflexões de Kant a respeito da moral se tornam fecundas para a pedagogia tradicional, na sua busca de laicização. Segundo ele, é por meio da *consciência moral* que o homem rege sua vida prática, partindo de certos princípios racionais. No entanto, o homem não realiza espontaneamente a lei moral, fundada no dever, mas a moralidade resulta da luta interior entre a lei universal e as inclinações individuais.

Portanto, a moral formal, que se constrói a partir do postulado da *liberdade* e se baseia na *autonomia*, exige a aprendizagem do controle do desejo pela disciplina, a fim de que o homem atinja seu próprio governo e seja capaz de autodeterminação.

A educação, ao desenvolver a faculdade da razão, leva à formação do caráter moral. Por isso, quando Kant diz "Mandamos, em primeiro lugar, as crianças à escola, não na intenção de que nela aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a observar pontualmente o que se lhes ordena", não pretende levar a criança à passividade da obediência, mas sim que ela aprenda a agir com planos e pela submissão às regras. Kant busca a "obediência voluntária", fruto do reconhecimento pessoal de que as exigências são razoáveis e superiores aos caprichos momentâneos.

A escola tradicional no século XIX

O sucesso da industrialização e o desenvolvimento das ciências trazem algumas preocupações específicas à escola tradicional do século XIX. Por um lado, acentua-se o dualismo escolar, que consiste no fato de existir uma escola para a elite e outra para o segmento popular operário. Por outro, surge a necessidade de não privilegiar, na formação dos jovens, apenas as humanidades, mas estimular o estudo das ciências.

Nesse intuito, destacou-se o papel dos positivistas interessados na "formação do espírito científico". Augusto Comte, fundador do positivismo, estava convencido de que cada homem passa, durante sua vida, pelas mesmas etapas percorridas pela humanidade. Dessa forma, o pensamento fetichista da criança deveria ser superado pela concepção metafísica na adolescência, sendo o estado positivo (ou científico) fruto da maturidade.

Essa tendência é responsável pelo cientificismo que marcou muitas vezes a escolha dos currículos escolares. Se lembrarmos a influência positivista no ideário republicano brasileiro, po-

deremos reconhecer aí a preocupação com a transmissão de um conteúdo enciclopédico, na tentativa de dar conta da imensa contribuição das ciências, sobretudo das ciências da natureza (ver dropes 2).

No que se refere às ciências humanas, destacam-se o pensamento do alemão Herbart (1776-1841) e seu projeto de educação da vontade. Ele oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento da pedagogia quando propõe uma abordagem realista, baseada na busca de maior rigor dos métodos, cujas linhas principais são dadas pela psicologia. Podemos dizer que Herbart é o iniciador, ou pelo menos o precursor, de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia.

A pedagogia social e ética tem por finalidade a formação do caráter moral por meio de uma vontade esclarecida, que se alcança pela instrução. Por isso, é enorme a importância do professor, que educa os sentimentos e os desejos dos alunos mediante o controle de suas idéias.

Dessa forma, Herbart assume uma posição intelectualista que privilegia o conhecimento, considerando o sentir e o querer funções secundárias e derivadas do processo ideativo. Convicto de que a educação tradicional ensina muita coisa inútil para a ação, ele julga importante a utilização rigorosa do método. A conduta pedagógica deve, então, seguir três procedimentos básicos: o governo, a instrução e a disciplina.

O *governo* é a forma de controle da agitação infantil, aplicado inicialmente pelos pais e depois pelos mestres, visando submeter a criança às regras do mundo adulto e tornando possível o início da instrução. Se necessário, recorre-se a proibições, ameaças, punições e vigilância constante, desde que sejam evitados os excessos contraproducentes. Para tanto, é preciso combinar autoridade e amor e manter a criança sempre ocupada.

A *instrução* é o procedimento principal da educação e baseia-se no desenvolvimento dos interesses. Para Herbart, a instrução é compreendida como construção (aliás, é esse o sentido etimológico do termo), pois não se separa a instrução intelectual da moral, sendo uma condição da outra. Formar moralmente uma criança é educar sua vontade, e isso só pode ser feito por meio de maior clarificação das representações e do crescimento das idéias na mente da criança.

Com tal finalidade, ele propõe os *cinco passos formais* que propiciam o desenvolvimento do aluno:

• *preparação* — o mestre recorda o já sabido;
• *apresentação* — o conhecimento novo é apresentado ao aluno;
• *assimilação* (associação ou comparação) — o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, percebendo semelhanças e diferenças;
• *generalização* (sistematização) — além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a concepções gerais;
• *aplicação* — por meio de exercícios, o aluno mostra que sabe aplicar o que aprendeu em exemplos novos.

Examinamos até agora dois procedimentos básicos da conduta pedagógica: o *governo* e a *instrução*. Resta analisar a *disciplina*, procedimento pelo qual se mantém firme a vontade educada no propósito da virtude. Enquanto o governo é exterior e heterônomo, sendo, por isso, mais usado com crianças pequenas, a disciplina supõe a autodeterminação, característica do amadurecimento moral que leva à verdadeira formação do caráter.

Numa rápida avaliação de seu trabalho, é preciso reconhecer que Herbart conseguiu elaborar, pela primeira vez, uma pedagogia que se propunha como verdadeira ciência da educação, apresentando caráter de objetividade na análise, tentativa de psicometria, rigor dos passos seguidos e tentativa de sistematização. Se, no entanto, sua psicologia sofre diversas restrições, isso não impede que tenha exercido grande influência no pensamento pedagógico.

A maior crítica feita a ele posteriormente, sobretudo pela *escola nova*, deve-se ao caráter excessivamente intelectualista de seu projeto, que leva a considerar, inclusive, a possibilidade do controle do sentir e do querer, o que não deixa de ser um exagerado otimismo quanto ao poder da educação. Por outro lado, esse mesmo poder significa, sob certo ponto de vista, a diminuição do campo de atuação livre do educando, o que nos levaria a indagar se tanto controle poderia ainda tornar viável a passagem do governo para a disciplina...

4. Críticas

O século XX nasce sob o impacto das idéias *escolanovistas*, mas a educação tradicional continua existindo em grande parte das escolas, convivendo com diversas outras tendências.

Isso se deve a inúmeras causas. Como veremos no próximo capítulo, a implantação da *escola nova* trazia exigências como a formação específica dos professores e a reorganização adequada do espaço da escola, dos laboratórios etc., o que tornou esse empreendimento altamente elitizado, restrito a poucos.

A dificuldade de assimilação das novas teorias pedagógicas com freqüência cria um professor "híbrido", que pensa estar aplicando técnicas novas, mas se encontra preso a concepções tradicionais, que se refletem na sua maneira de ver o mundo.

Além dessa persistência com relação à prática, também na questão teórica alguns pensadores continuaram defendendo determinados valores tradicionais. É o caso do filósofo francês Alain (1868-1951) — cujo nome verdadeiro era Émile Chartier —, que foi professor de Jean Chateau (1908). Para eles, certas inovações partem de mal-entendidos, pelo fato, por exemplo, de resultarem com freqüência de estudos feitos por médicos ou psicólogos clínicos interessados inicialmente em crianças inadaptadas, problemáticas ou até neurologicamente comprometidas e que, ao estender suas análises à criança normal, mais fizeram confundir a educação e desviá-la de pontos importantes.

A ênfase posta na espontaneidade e na criatividade infantis fez esquecer o esforço necessário para a aprendizagem, desprezou o relevante papel do professor e descuidou da transmissão de conteúdos. Ora, a criança gosta do desafio porque é por meio dele que nos tornamos adultos, e o esforço, mesmo que penoso, não dispensa a alegria da consecução do resultado.

A esse propósito, Chateau lamenta que as reformas signifiquem de fato o "triunfo da facilidade". A mesma idéia aparece na advertência de Alain: "Não aprenderá violino quem apenas se diverte com ele".

A produção teórica desses dois pensadores mereceu a leitura atenta de Georges Snyders, criador da tendência progressista (ver Capítulo 23), que o fez não para negar as contribuições inovadoras da pedagogia contemporânea, mas na tentativa de recuperar o que a escola tradicional oferece de melhor, superando o ranço das críticas ligeiras e caricaturadas que a ela costumam ser feitas.

Criticar o intelectualismo da escola antiga não significa descuidar da transmissão de conteúdos; negar o enciclopedismo não implica desprezar a aquisição de informação dosada e necessária; recusar o autoritarismo do mestre não é deixar de reconhecer a importância de sua autoridade e a assimetria com relação ao aluno; acusá-la de passadista e de estar a reboque dos acontecimentos não significa abandonar o estudo dos clássicos e toda a herança cultural.

Com isso, não se pretende retornar à escola tradicional, mas sim avaliá-la sem preconceitos, a fim de evitar uma abordagem superficial e falsa, incapaz de reconhecer o que ainda interessa conservar. Afinal, muitos dos valores da escola tradicional são valores iluministas que ainda não foram realizados na escola contemporânea.

Dropes

1

Sobre as "pequenas escolas" de Port-Royal: "Acreditando ser a natureza humana intrinsecamente má, acharam necessário construir um muro de isolamento ao redor de cada indivíduo, de modo que a natureza maligna interna não tivesse oportunidade de expressão e crescimento e para impedir os outros de o induzirem a males ainda piores. O número de alunos era mantido intencionalmente pequeno, de modo que os meninos nunca pudessem ficar, de dia ou de noite, sem a supervisão do tutor. (...) Não mais de seis meninos eram destinados a um mestre, e estes dormiam em seu quarto e jamais estavam fora de suas vistas durante o dia". (Frederick Eby)

2

Sobre a Reforma Republicana do Ensino Público Paulista, na última década do século XIX: "A crença no poder educativo das ciências levou à adoção de um plano de estudo enciclopédico que incluía, desde a escola elementar, todo o elenco de noções científicas. (...) Acreditava-se que pelo domínio do conhecimento científico, pela posse das verdades reveladas pela ciência, formar-se-ia o homem perfeito e o cidadão completo. (...) O ano escolar compreendia mais de dez meses letivos, com cinco horas diárias de aulas. O rigoroso sistema de exames procurava, por sua vez, assegurar a seleção dos mais capazes. Data de então o equívoco da educação elementar paulista. Ao mesmo tempo que era destinada a todos, criava-se um sistema seletivo que excluía da escola, pela repetência e pela conseqüente evasão, considerável parcela da população escolar". (Casemiro dos Reis Filho)

3

Sobre os pedagogos reformadores: "Eles esqueceram as sábias advertências de Alain, para quem uma pedagogia ativa é também uma pedagogia severa. Da mesma forma, escutaram muito os médicos que, para corrigir os inadaptados, tiveram necessidade de lhes fazer recuperar o entusiasmo (*élan*) que lhes falta: para a criança normal, ao contrário, não é em absoluto isso que lhe falta, mas sim as estruturas que, ao canalizá-lo, lhe conferem eficácia". (Jean Chateau)

Leituras complementares

1. [A disciplina]

A disciplina é uma técnica de exercício de poder que foi não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. Os mosteiros são um exemplo de região, domínio no interior do qual reinava o sistema disciplinar. A escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias espanholas, inglesas, francesas, holandesas etc. eram modelos de mecanismos disciplinares. Pode-se recuar até a Legião Romana e, lá, também encontrar um exemplo de disciplina. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII — as tecnologias químicas, metalúrgicas etc. —, mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII.

Tomando como exemplos o exército e a escola, o que se vê aparecer nesta época?

1º) Uma arte de distribuição espacial dos indivíduos. No exército do século XVII, os indivíduos estavam amontoados. O exército era um aglomerado de pessoas com as mais fortes e mais hábeis na frente, nos lados e no meio as que não sabiam lutar, eram covardes, tinham vontade de fugir. A força de um corpo de tropa era o efeito da densidade desta massa. A partir do século XVIII, ao contrário, a partir do momento em que o soldado recebe um fuzil, se é obrigado a estudar a distribuição dos indivíduos e a colocá-los corretamente no lugar em que sua eficácia seja máxima. A disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso. Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço,

a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.

2º) A disciplina exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento. No século XVII, nas oficinas de tipo corporativo, o que se exigia do companheiro ou do mestre era que fabricasse um produto com determinadas qualidades. A maneira de fabricá-lo dependia da transmissão de geração em geração. O controle não atingia o próprio gesto. Do mesmo modo, se ensinava o soldado a lutar, a ser mais forte do que o adversário na luta individual da batalha. A partir do século XVIII, se desenvolve uma arte do corpo humano. Começa-se a observar de que maneira os gestos são feitos, qual o mais eficaz, rápido e melhor ajustado. É assim que nas oficinas aparece o famoso e sinistro personagem do contramestre, destinado não só a observar se o trabalho foi feito, mas como é feito, como pode ser feito mais rapidamente e com gestos melhor adaptados. Aparece, no exército, o suboficial e com ele os exercícios, as manobras e a decomposição dos gestos no tempo. O famoso *Regulamento da Infantaria Prussiana*, que assegurou as vitórias de Frederico da Prússia, consiste em mecanismos de gestão disciplinar dos corpos.

3º) A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente.

(Michel Foucault, *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal, 1979, p. 105-106.)

2. [A educação pelo esforço]

Não tenho muita confiança nesses jardins de infância e outras invenções por meio dos quais procura-se instruir divertindo. O método já não é excelente para os homens. Poderia citar pessoas que são consideradas instruídas e que se entediam lendo *La Chartreuse de Parme* ou *Lys dans la Vallée**. Tais pessoas só lêem obras de valor secundário, nas quais tudo está disposto para agradar à primeira vista: mas, entregando-se a prazeres fáceis, perdem um prazer mais alto que teriam adquirido por meio de um pouco de coragem e de atenção.

Não há experiência que eduque melhor um homem que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado para sempre se não tivesse se esforçado, um pouco, inicialmente. Montaigne é difícil: é que é preciso inicialmente conhecê-lo, orientar-se em sua obra, identificar-se com ela; somente depois disso é que é possível descobri-lo. Do mesmo modo, a geometria por cartões reunidos pode agradar; mas os problemas mais rigorosos produzem também um prazer mais vivo. Assim é que o prazer de ler uma obra ao piano não pode ser percebido nas primeiras lições; é preciso sabermos suportar o aborrecimento inicial. Eis por que não se pode fazer com que as crianças saboreiem as ciências e as artes como saboreamos os doces de frutas. O homem se forma pelo esforço; seus verdadeiros prazeres, ele deve ganhá-los, merecê-los. Deve dar antes de receber. É a lei.

O ofício de distrair é solicitado e bem pago, e, no fundo, secretamente desprezado. Que pensar dessas vazias revistas semanais, cheias de imagens, nas quais todas as artes e todas as ciências são postas ao alcance do olhar mais distraído? Viagens, rádio, aeroplanos, política, economia, medicina, biologia, tudo reunido; e os autores tiram também todos os espinhos. Esse magro prazer desgosta; produz um enfado das coisas do espírito, que são severas no início, mas deliciosas. Citei há pouco dois romances que não são mais lidos. Quantos prazeres ignorados e que as pessoas poderiam obter com a condição de terem um pouco de coragem! Ouvi contar que uma criança muito amada, que ganhara um teatro de marionetes como presente de aniversário, instalava-se na orquestra como um velho senhor rico, enquanto sua mãe se esforçava para fazer com que os personagens se movessem e inventava estórias. Com semelhante regime, o pensamento engorda como uma galinha. Prefiro um pensamento magro, que caça a sua presa.

Principalmente às crianças, que têm tanto frescor, tanta força, tanta curiosidade ávida, não quero que se ofereça assim a noz descascada. Toda a arte de instruir consiste em conseguir-se, pelo

* Respectivamente, *A Cartuxa de Parma*, de Stendhal, e *O Lírio do Vale*, de Balzac, autores preferidos de Alain.

contrário, que a criança se esforce e se erga ao estado de homem. (...) Há, sem dúvida, uma frivolidade da criança, uma necessidade de movimento e de ruído; é a parte dos jogos; mas é também necessário que a criança se sinta crescer, quando passa do jogo ao trabalho. Esta bela passagem, longe de torná-la insensível, eu a desejaria marcada e solene. A criança nos será reconhecida por ter sido forçada; mas desprezar-nos-á se tiver sido adulada.

(Alain (Émile Chartier), *Reflexões sobre a educação*, São Paulo, Saraiva, 1978, p.11-12.)

Atividades

Questões

1. Explique por que podemos dizer que a escola tradicional é filha do liberalismo.
2. Que concepção a respeito da natureza humana se encontra inicialmente subjacente ao ideário da escola tradicional?
3. Lembrando o que foi visto no Capítulo 13, quais são os pressupostos epistemológicos da escola tradicional? Para tanto, observe também os passos do método de Herbart.
4. Por que a escola tradicional assume características diferentes ao longo de sua trajetória?
5. Explique o que é tradicional e o que é novo na pedagogia de Herbart.
6. Apesar das justas críticas feitas à escola tradicional, há elementos positivos que poderiam ser nela resgatados?

Análise de texto

Com base no dropes 1 e nas duas epígrafes do capítulo, responda às questões 7 e 8.

7. Identifique o período a que as citações se referem e a característica da infância e da educação aí destacada.
8. A partir da citação de Charlot, como poderíamos compreender essa tendência?

Com base no dropes 2, responda às questões 9 e 10.

9. Que características da escola tradicional o texto revela?
10. Em face do caráter enciclopédico da referida reforma, que corrente filosófica se encontra a ela subjacente?

Com base no dropes 3, responda às questões 11 e 12.

11. Ao criticar os médicos, que tendência pedagógica Chateau pretende atingir?
12. Que elemento da escola tradicional está presente na fala de Chateau?

Com base no texto complementar de Foucault, responda às questões de 13 a 16.

13. Segundo Foucault, o que distingue a disciplina imposta no século XVIII das demais existentes ao longo da história?
14. Segundo o autor, o que há de comum entre a escola, a fábrica e o exército?
15. Como podemos relacionar essas mudanças com o desenvolvimento do capitalismo?
16. Por que a disciplina tornou-se importante na escola tradicional?

Com base no texto complementar de Alain, responda às questões de 17 a 19.

17. Em que sentido seria correto dizer que Alain defende a "pedagogia da dificuldade"?
18. Qual é, para Alain, o significado pedagógico da transposição das dificuldades conseguida pela criança?
19. Explique por que, ao se referir a "um pensamento magro, que caça a sua presa", Alain descaracteriza a crítica de passividade freqüentemente atribuída ao aluno da escola tradicional.

Redação

Tema: Faça uma dissertação identificando as características da escola tradicional a partir desta frase de Alain: "Chego à conclusão de que os trabalhos escolares são provas para o caráter, e não para a inteligência. Seja na ortografia, na tradução ou no cálculo, trata-se de superar o humor, trata-se de aprender a querer".

17 A escola nova

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, promovendo as condições que o produzem. Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos — físicos, sociais e intelectuais — para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve.

(J. Dewey)

1. Aprender a aprender

A escola tradicional nasceu em um mundo ainda de certa forma estável, no qual a educação se fazia com base em modelos ideais. Voltada para o passado, essa escola estava preocupada em transmitir a maior quantidade possível de conhecimento acumulado, valorizando, portanto, um ensino predominantemente intelectualista e livresco.

As críticas à escola acadêmica surgem diante da impossibilidade de se continuar pensando em modelos num mundo marcado por transformações sociais, políticas e econômicas que atingem uma rapidez nunca antes experimentada. Preocupado com o presente e com o futuro, o homem contemporâneo deve se preparar para uma sociedade dinâmica, em constante mutação. Para tanto, precisa *aprender a aprender*, indo além da fixação de conteúdos predeterminados. Daí o interesse por métodos e técnicas, bem como uma ênfase maior nos *processos* de conhecimento do que no *produto*.

Além disso, aspira-se ao acesso de todos ao saber, o que promoveria a mais ampla democratização do ensino e, conseqüentemente — segundo a crença de então —, a mobilidade social.

O movimento educacional conhecido como *escola nova* surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua "essência verdadeira". A pedagogia da existência se volta para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.

Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo (pedocentrismo). Destaca-se a importância da satisfação das necessidades infantis, bem como a estimulação de sua própria atividade. A criança não mais é considerada "inacabada", uma miniatura do adulto, um "adulto incompleto", e por isso precisa ser atendida segundo as especificidades de sua natureza infantil.

2. Características gerais da *escola nova*

O aluno e o professor

Na escola renovada o aluno é o centro do processo, existindo uma preocupação muito grande com a natureza psicológica da criança. Como a escolha dos conteúdos gira em torno dos interesses infantis, o professor se esforça por despertar a atenção e a curiosidade da criança, sem lhe cercear a espontaneidade. Dependendo da escola, existe maior ou menor *não-diretividade* (ver Capítulo 19), tornando-se o professor apenas um facilitador da aprendizagem.

Conteúdo

Segundo a *escola nova*, as noções gerais não seriam transmitidas pelo professor, pois a abstração deve resultar da experiência do próprio aluno. Se o processo do conhecimento é mais importante do que o produto, o conteúdo que é objeto de aprendizagem precisa ser compreendido, não decorado.

Daí a crítica à escola acadêmica e livresca, que privilegia a transmissão de conteúdos, em detrimento dos processos de descoberta do conhecimento.

Metodologia

A fim de superar o estreito intelectualismo da escola tradicional, a *escola nova* tem por princípio o "aprender fazendo". O objeto da educação é o homem integral, constituído não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação.

A escola não está voltada apenas para o intelecto. O corpo também é valorizado, por meio das atividades de educação física e do desenvolvimento da motricidade. O psicólogo suíço Piaget bem mostrou como a atividade mental da criança é inicialmente sensório-motora e, em seguida, predominantemente intuitiva, o que exige maior atenção aos movimentos e à estimulação da percepção.

Devido à influência da psicologia e ao fato de muitas *escolas novas* terem surgido a partir do acompanhamento de crianças anormais, há uma constante preocupação com a individualização das atividades, embora não sejam desprezados os trabalhos em grupo, importantes para a socialização das experiências.

Programas e horários tornam-se maleáveis, a fim de atender os ritmos individuais. Como é importante partir do concreto para o abstrato, pesquisas e experiências são estimuladas. Privilegiar a pedagogia da ação significa equipar a escola com laboratórios, oficinas, hortas e até imprensa, conforme a metodologia predominante. Também os jogos não se opõem ao trabalho; antes, constituem atraentes facilitadores da aprendizagem.

Avaliação

A avaliação é compreendida como um processo válido para o próprio aluno, não para o professor. Por isso, representa apenas uma das etapas de aprendizagem, não o seu centro. Despojada do terror que a mistifica, não visa apenas os aspectos intelectuais, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. O sistema de prêmios é condenado, e a competição é substituída pela cooperação e pela solidariedade.

Disciplina

Numa sociedade em mutação, é preciso educar para o improvável, para o novo; daí ser necessário preparar para a autonomia. O afrouxamento das normas rígidas tem por objetivo estimular a responsabilidade e a capacidade de crítica e estabelecer a disciplina voluntária. Por isso são estimuladas discussões que permitam ao aluno a compreensão do significado e da necessidade das normas coletivas.

3. Ideário *escolanovista*

Antecedentes

Compreende-se o ideário *escolanovista* a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a *escola nova* é típica representante da pedagogia liberal.

Com o advento do capitalismo e o seu fortalecimento, a partir da Revolução Industrial, foram realçados valores como a livre concorrência, a competição, a aceitação do desafio do novo, a afirmação da individualidade (e do individualismo!) e a liberdade de pensamento (rever Capítulo 14, Parte I).

A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepare para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social.

Os antecedentes do movimento de inovação encontram-se já no Renascimento, como as críticas feitas por Rabelais à escola autoritária e as experiências de Feltre na *Casa Giocosa*. Na Idade Moderna são importantes as contribuições de Ratke e de Comênio.

Rousseau (século XVIII), sem dúvida o principal precursor, teve sua contribuição reconhecida como uma verdadeira "revolução copernicana". Essa expressão significa que, se na teoria astronômica de Copérnico, após séculos de geocentrismo, o Sol é deslocado para o centro do Universo (heliocentrismo), também Rousseau procedeu a uma "descentralização" do professor, colocando a criança definitivamente no eixo do processo pedagógico (pedocentrismo).

O pensamento de Rousseau influenciou Basedow, Pestalozzi e Froebel (o fundador dos jardins-de-infância), mas é no final do século XIX e no começo do século XX que se esboçam na Europa e nos EUA as principais teorias e surgem as primeiras experiências educacionais, dando corpo às inovações.

Essas teorias em parte nascem do ideal iluminista, em parte a ele se contrapõem. Já vimos que uma das características da filosofia iluminista é a exaltação do poder da razão, que levaria o homem a conquistar sua "maioridade" como ser autônomo.

No entanto, no século XIX, muitos são os filósofos que se posicionam criticamente ante a herança do racionalismo extremado, buscando recuperar valores vitais que estavam esquecidos. Enquanto alguns assumem posições claramente antiintelectualistas e até irracionalistas, outros buscam recuperar, ao lado da razão, os valores que tinham sido desprezados, como a importância dos sentidos, dos desejos, do interesse, das paixões, da intuição.

Os filósofos que contribuíram para essa guinada são, sobretudo, Kierkegaard (1813-1885) e Nietzsche (1844-1900). Kierkegaard diz não procurar a verdade, mas um centro para sua própria vida, destacando-se como um pensador da subjetividade. Também o pensamento de Nietzsche se orienta no sentido de recuperar as forças inconscientes, vitais, instintivas, subjugadas pela razão durante séculos. Vale lembrar a contribuição da psicanálise de Freud (1856-1939), cuja principal novidade se encontra na hipótese do inconsciente e na compreensão da natureza sexual da conduta.

Dentre as inúmeras tendências que se opuseram ao idealismo, recusando o conhecimento contemplativo, puramente teórico, para afirmar uma postura que privilegia a prática e a experiência, destaca-se, pela sua influência na educação, a corrente filosófica do *pragmatismo*.

O pragmatismo

A palavra *pragmatismo* vem do grego *prágma*, que significa "ação" e, conseqüentemente, "prática". A expressão foi utilizada por Charles Peirce e posteriormente por William James (1842-1910), ambos importantes filósofos norte-americanos.

O pragmatismo recusa os "sistemas fechados, com pretensões ao absoluto", voltando-se para o concreto, para os fatos, para a ação. As teorias deixam de ser respostas definitivas aos problemas colocados pelos homens, tornando-se simples *instrumentos*, ou seja, a verdade não é rigidamente estabelecida de uma só vez e para sempre, mas muda, está sempre "se fazendo". Por isso uma proposição é verdadeira quando "funciona", quando permite que nos orientemos na realidade, levando-nos de uma experiência a outra. Daí nada ser estável, estando tudo em constante movimento. Ao reduzir o verdadeiro ao *útil*, o pragmatista não está preocupado apenas com a satisfação das necessidades materiais, mas com o desenvolvimento integral do homem e da sociedade.

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) sofreu a influência do pragmatismo de William James, tornando-se um dos maiores teóricos dos princípios da *escola nova*.

Dewey preferia identificar sua teoria como um *instrumentalismo* ou *funcionalismo*, já que as idéias têm *valor instrumental* para resolver os problemas que resultam da experiência humana. O conhecimento é uma atividade dirigida e não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As idéias são hipóteses de ação, sendo verdadeiras na medida em que funcionam como orientadoras da ação.

Ao ressaltar o papel da *educação pela ação*, o pragmatismo critica severamente o intelectualismo e a ênfase na memorização, típicos da escola tradicional.

Para Dewey, *vida*, *experiência* e *aprendizagem* não se separam; por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos vitais. A educação *progressiva*, à medida que dá condições para a criança exercer controle sobre a própria vida, permite que ela enriqueça sua experiência. Podemos compreender a

partir daí o destaque às atividade manuais e físicas, bem como o estímulo ao espírito de iniciativa e à independência do aluno.

Do ponto de vista epistemológico (ver Capítulo 13), é clara, em um primeiro momento, a influência da tendência empirista, que valoriza os elementos resultantes da experiência. Diferentemente da escola tradicional, no entanto, Dewey não reserva à escola o destino de simples transmissora da experiência da humanidade, mas realça também o papel ativo do aluno.

É nesse sentido que ele define tecnicamente a educação como "uma *reconstrução* ou *reorganização da experiência*, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes"[1] (o grifo é nosso).

Com isso, Dewey dá destaque aos dois pólos de influência no processo de conhecimento. O sujeito que conhece e o objeto conhecido são igualmente importantes, já que "a experiência consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social" e, conseqüentemente, "a educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar um ambiente em que essa interação proporcionasse a aquisição daquelas significações que são tão importantes, que se tornam por sua vez instrumentos para a ulterior aquisição de conhecimentos"[2].

4. Principais representantes

Além de ter sido um destacado teórico da *escola nova*, Dewey desenvolveu, no final do século XIX, uma curta experiência concreta, com a fundação de uma escola experimental junto à Universidade de Chicago. Um de seus mais importantes seguidores foi Kilpatrick, que se preocupou sobretudo com a formação para a democracia em uma sociedade em constante mutação.

Na Europa destacam-se Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori, Hélène Lubienska, Georg Kerschensteiner e Célestin Freinet. É evidente que, apesar das semelhanças existentes em todos esses projetos de educação, persistem muitas vezes diferenças de orientação, sendo, por exemplo, explícita a divergência entre Montessori e Dewey.

No Brasil, o movimento da *escola nova* só começou no século XX, na década de 20, com diversas reformas esparsas do ensino público. Suas idéias expressaram-se de maneira clara em 1932, no *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, cujos principais signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Esse manifesto foi muito importante na história da pedagogia brasileira porque representou a tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências do desenvolvimento.

O manifesto surgiu em uma época de conflito entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional. No período do Estado Novo, o movimento renovador entra em recesso, ressurgindo na década de 50 com a participação dos já citados pedagogos, entre outros. Embora a polêmica entre os defensores da escola leiga e os da escola confessional ainda existisse, alguns colégios religiosos abandonam os métodos tradicionais e começam a aderir ao *escolanovismo*.

Novas teorias, tais como as de Piaget e de Brunner, foram incorporadas ao ideário escolanovista, até que na década de 60, por ocasião do golpe militar, se deu a tentativa de implantação da tendência tecnicista (ver Capítulo 18).

5. As ilusões da *escola nova*

A *escola nova* estava convencida de que a verdadeira democracia seria instaurada pela "escola redentora", na qual todos poderiam garantir "um lugar ao sol" a partir de seu talento e esforço.

Segundo Dewey, o desenvolvimento tecnológico e a vida democrática tinham na escola um instrumento ideal, por meio do qual os benefícios da educação seriam estendidos a todos, indistintamente. A escola teria a função democratizadora de equalizar as oportunidades. Eis aí, segundo alguns teóricos, o chamado "otimismo pedagógico" ou, ainda, a "ilusão liberal" da *escola nova*.

Embora tenhamos de reconhecer os aspectos inovadores da contribuição de Dewey, sobretu-

1. John Dewey, *Democracia e educação*, p. 83.
2. Id., Ibid., p. 301.

do quanto à oposição à escola tradicional, essa pedagogia ainda se inscreve no horizonte dos ideais liberais e, como tal, se funda na aceitação, não no questionamento, dos valores burgueses.

Nesse sentido, a sociedade como tal não é colocada em questão em momento algum, como acontece nas teorias de inspiração socialista, em que, por exemplo, a noção de trabalho passa pelo crivo da análise ideológica.

Como veremos no Capítulo 20, a aparente equalização de oportunidades na verdade dissimula a *reprodução* do sistema, isto é, são dadas poucas chances reais para os filhos de operários deixarem de ser proletários, o que se verifica pelos altos índices de evasão e repetência, que indicam o afastamento precoce das crianças com relação à escola. Os testes vocacionais, aparentemente neutros, como podemos ver na leitura complementar 1 do Capítulo 8, revelam de fato um comprometimento com a origem do aluno avaliado, de modo que só os filhos da elite se encaminham para os cursos superiores.

Contraditoriamente, o ideário da *escola nova* contribuiu para uma maior elitização do ensino, sobretudo no Brasil. Ao dar ênfase à qualidade e à exigência de escolas aparelhadas e professores altamente qualificados, colocou a escola pública em posição inferiorizada, pois incapaz de introduzir as novidades didáticas.

Tais desacertos dificultam a implantação da democracia porque o rebaixamento da qualidade da escola pública, destinada ao povo, concorre para o agravamento da marginalização do maior segmento da sociedade, tornando a educação mais elitista.

Além disso, prejuízos resultaram da assimilação inadequada das novas idéias e da tentativa de sua implantação sem critérios. Por exemplo, a crítica ao autoritarismo da velha escola — justa, sem dúvida — não reconhece a assimetria da relação professor-aluno e descamba em ausência de disciplina; a ênfase dada ao processo (e não ao produto) é confundida com o aligeiramento do conteúdo.

Outra dificuldade está no risco do *puerilismo*, ou seja, a supervalorização da criança e a conseqüente depreciação do adulto. Como resultado, pode ocorrer a minimização do papel do professor, ou a sua quase ausência nas formas extremas de não-diretividade. O medo da ação coercitiva tem levado muitos professores a se demitirem de seu papel.

A má assimilação dos princípios da *escola nova* se acha também na confusão entre ensino e pesquisa. O escolanovista critica a valorização da transmissão de conteúdos na escola tradicional, enfatizando, ao contrário, a importância da experiência, da descoberta pessoal.

É sempre um risco, no entanto, tentar reproduzir em sala de aula, de forma artificial, os passos da humanidade nas descobertas científicas. Além de impossível, seria no mínimo ingênuo, porque a pesquisa científica segue procedimentos específicos que exigem rigor, tempo e *conhecimentos*. Artificializar tais processos em sala de aula é descuidar de um dos aspectos importantes da função da escola: a apropriação do já conhecido. A esse propósito, diz o professor Dermeval Saviani: "Qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador".

Com tais críticas, não desmerecemos as muitas conquistas da *escola nova*, sobretudo quando ela questiona as formas esclerosadas da escola tradicional. Muitas foram as experiências fecundas que trouxeram novas luzes para a educação e que precisam ser redimensionadas, a fim de se perceber com mais clareza o seu alcance e os seus limites.

Dropes

1

Repreenderam-nos — naturalmente — por deixar as crianças "fazerem tudo o que querem". Mas não há mal em deixar a criança fazer tudo o que quer, se tudo o que quiser estiver certo! (...) Prefiro, porém, inventar uma fórmula, e dizer que, na Casa dos Pequeninos, deseja-se que as crianças *queiram tudo o que fazem*. (Claparède)

2

Na escola, a criança que trabalha não só se apropria das coisas aprendidas, mas ainda as assimila. A escola nova, evitando dispersar a atenção para multíplices objetos a todas as horas do dia ou da semana; acostumando o estudante a cumprir seus deveres com calma, sem precipitação; reservando horas especiais para o trabalho manual e dando ocasião para tratar todas as matérias; despertando, finalmente, na criança o desejo de recolher, elaborar mentalmente e utilizar para a ciência e para a vida os documentos tangíveis, proporciona resultados infinitamente superiores aos que possa dar a leitura de centenas de livros insossos, ainda que escritos e aprovados por todos os inspetores acadêmicos do mundo. (Ferrière)

Leituras complementares

1. O mundo infantil

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo.

Opondo-se a isso, o programa de estudos que a escola apresenta estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar — um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto — e atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do sistema solar. A pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição vêem-se assoberbadas pelos longos séculos da história de todos os povos.

Além disso a vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para outro, como de um lugar para outro, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida mantém coesas todas as coisas que a ocupam. Para ela aquilo que prende seu espírito constitui, no momento, todo o universo, que é assim fluido e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez.

Esse, afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da própria vida da criança.

(J. Dewey, *Vida e educação*, p. 138.)

2. A renovação do sistema educativo

Tem-se considerado como um ponto culminante no movimento de renovação educacional no Brasil a reforma de 1928 no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas. Alguns historiadores da educação não hesitaram mesmo em afirmar que, com a reforma consubstanciada no decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, se entrou resolutamente numa fase nova da história da educação nacional. Seja qual for, porém, o ponto de vista que se tenha de adotar na apreciação dessa reforma, é certo que, segundo o julgamento de autoridades nacionais e estrangeiras, ela marcou, nos domínios da educação, um período revolucionário, não só pelas idéias francamente renovadoras que a inspiraram e que por ela entraram em circulação, como pela fermentação de idéias que provocou e pelo estado social que estabeleceu, de trepidação dos espíritos, de sôfregas impaciências e de aspirações ardentes. Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno. Atribuin-

do novos fins, nacionais, sociais e democráticos, ao sistema de educação, procedeu o reformador à renovação das técnicas e dos processos que deviam variar, como instrumentos, em função dos objetivos que se propunha atingir e que atuavam sobre todo o conjunto, e se esforçou por fornecer, pela reforma, às escolas de todos os graus e tipos uma base concreta, de serviços técnicos e administrativos, para uma educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos. Assim, pois, aliviando a escola do peso morto do ensino tradicional; reagindo contra os fins puramente individualistas da escola antiga; erguendo ao primeiro plano de suas preocupações os princípios da ação, solidariedade e cooperação social; quebrando, para articulá-los uns com os outros, as barreiras que separavam os diversos ensinos, e introduzindo novas idéias e técnicas pedagógicas, a reforma de 1928, no Distrito Federal, inaugurava efetivamente uma nova política de educação no Brasil.

O que, por essa reforma, baseada numa concepção democrática da existência e no respeito da pessoa humana, se pretendeu alcançar, na capital do país, era aquela "educação universal" a que se refere J. Dewey e que põe ao alcance de todos as suas vantagens e satisfaz à imensa variedade das exigências sociais e das necessidades e aptidões individuais, ou, para empregar as suas palavras, "o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem, em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser". A vigorosa afirmação dos princípios fundamentais por que se norteou essa reforma; as polêmicas apaixonadas que se levantaram em torno dela e o movimento de idéias que suscitou, produzindo uma ruptura da unidade do pensamento pedagógico, dominante desde o Império, deram-lhe um tal impulso e tão grande poder de desenvolvimento que pôde repercutir fortemente, colhendo-os no seu raio de influência, sobre diversos Estados da União. Na tempestade de protestos e aplausos, na corrente de entusiasmo ou na avalanche de críticas que levantou por toda parte, não se pode deixar de reconhecer antes o choque de conflitos ideológicos do que uma simples reação diante de uma reforma com que o Brasil se integrava no movimento de renovação escolar que se vinha desenvolvendo em alguns países europeus e americanos.

(Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, p. 655-657.)

Atividades

Questões

1. Do ponto de vista social e econômico, como se justifica a crítica feita pela *escola nova* à escola tradicional?
2. Faça um esquema comparando a *escola tradicional* (ver capítulo anterior) e a *escola nova* a partir das características abordadas nos dois capítulos (aluno e professor, conteúdo, metodologia, avaliação e disciplina).
3. Em que consiste a "ilusão liberal" da *escola nova*? Sob este aspecto, quais são as críticas feitas a ela?
4. Destaque e comente algumas das principais virtudes da *escola nova*.
5. Justifique as raízes liberais (burguesas) da *escola nova*.
6. A pedagogia de Dewey também é conhecida como *instrumentalismo* ou, ainda, como *pedagogia progressiva*. Explique como essas denominações fazem sentido na sua teoria.

Pesquisa

7. Organizem-se em grupos de trabalho. Cada grupo deve escolher um educador da *escola nova*, cujas teorias e experiências deverão examinar com mais detalhes.

Análise de texto

Com base no dropes 1 (Claparède), responda às questões 8 e 9.

8. Explique a diferença vista por Claparède entre as duas frases citadas.
9. Em que a posição de Claparède avançou, com relação à escola tradicional?

Com base no dropes 2 (Ferrière), responda às questões de 11 a 13.

10. Que crítica Ferrière faz à velha escola quando diz: "(...) não só se apropria das coisas aprendidas, mas ainda as assimila"?
11. Localize o trecho que revela preocupação com a psicologia.
12. O que o autor quer dizer com "documentos tangíveis"?
13. Em que sentido a educação livresca merece críticas? Como seria possível recuperar a importância do livro?

Com base no texto complementar de Dewey, responda às questões de 14 a 16.

14. Que crítica Dewey faz à escola tradicional?
15. Como poderíamos entender esse texto a partir da noção de "revolução copernicana"?
16. Com base nas dificuldades indicadas pelo autor, analise o desafio de um programa de história ou de geografia para os pequeninos: por onde começar?

Com base no texto complementar de Fernando de Azevedo, responda às questões de 17 a 19.

17. Pesquise a respeito de quem foi Fernando de Azevedo e sua importância na pedagogia brasileira.
18. Por que, segundo o autor, a reforma de 1928 revela importante preocupação social com a educação?
19. Sob que aspecto a posição do autor coincide com a citação de Dewey?

Redação

Tema: Escola e vida: um desafio.

18 A tendência tecnicista

(...) para as próprias funções de reitores e diretores da universidade, assim como a de qualquer das suas entidades, poderão ser convocados valores humanos que, embora alheios à carreira do magistério, possuam alto tirocínio da vida pública ou empresarial.

(Grupo de Trabalho da Reforma Universitária/1968)

1. O modelo empresarial

No século XX, a escola tradicional tem sofrido inúmeras críticas, cujos enfoques são os mais diversos. A partir da década de 60 surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial. Isso significa aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista.

No Capítulo 2 vimos como esse modelo, implantado na indústria, passou a ser conhecido como *taylorismo* e se baseia na especialização de funções. A principal conseqüência de sua implantação foi a separação entre o setor de planejamento e o de execução do trabalho.

A tendência tecnicista aplicada à educação surge nos EUA. Em seguida, seus teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos em via de desenvolvimento.

No Brasil, após o golpe de 64, que instaurou a ditadura militar, foram realizados diversos projetos, sigilosos inicialmente e tornados públicos em 1966: eram os acordos MEC-USAID. Voltaremos a esse assunto no final do capítulo.

2. Características gerais

O *objetivo* de uma escola estruturada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a ênfase dada à preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria.

O *conteúdo* a ser transmitido se baseia em informações objetivas que proporcionem, mais tarde, a adequada adaptação do indivíduo ao trabalho. É nítida a preocupação com a apropriação do saber científico, exigido pela moderna tecnologia.

O *método* usado para a transmissão dos conhecimentos é o taylorista, que supõe a divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino que estão incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora dela.

Para tanto, há reuniões de planejamento nas quais os objetivos instrucionais e operacionais são rigorosamente esmiuçados, estabelecendo-se um ordenamento seqüencial das metas a serem cumpridas. Os objetivos instrucionais, que, como sabemos, se referem às mudanças comportamentais esperadas, especificam a competência que o aluno deve adquirir e demonstrar. Dessa forma, busca-se evitar "objetivos vagos", que dêem margem a interpretações diversas, destacando-se aqueles que podem levar a uma clara identificação da aprendizagem.

A definição dos objetivos facilitaria, posteriormente, a *avaliação* dos trabalhos dos alunos, baseada na verificação passo a passo do cumprimento ou não dos objetivos propostos, com o devido destaque para os critérios mensuráveis da avaliação "objetiva".

São valorizados os *meios didáticos* da avançada tecnologia educacional, como a utilização de filmes, *slides*, máquinas de ensinar, telensino ("ensino a distância"), módulos de ensino, computadores etc.

Sob essa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. Como é de se esperar, a relação entre professor e aluno exige distanciamento afetivo e não está voltada para a abertura de discussões e debates.

3. Pressupostos teóricos

Embora a prática pedagógica tecnicista não tenha se preocupado com a análise de seus pressupostos teóricos, é importante que o façamos. Constatamos então a influência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista.

Como vimos no Capítulo 13, para o positivismo, corrente filosófica que surgiu no século XIX e teve Augusto Comte como principal representante, o objeto da ciência se restringe ao *positivo*. Entende-se por *conhecimento positivo* aquele que está sujeito ao método de observação e experimentação, forma de analisar os fatos considerada objetiva e que leva à descoberta de suas leis.

Portanto, o positivismo é herdeiro da tendência empirista, que, ao analisar o ato do conhecimento, enfatiza o objeto conhecido, não o sujeito que conhece. Em outras palavras, o conhecimento é compreendido como "descoberta" de algo que se acha fora do sujeito (não resulta de uma construção). Coerente com esse princípio, o ensino busca a mudança de comportamento do aluno mediante *treinamento*, a fim de desenvolver habilidades.

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não só quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforços e custo.

Como se vê, os ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência que permeiam as propostas tayloristas têm sua fundamentação teórica no positivismo, encontrando na tendência tecnicista sua adequada expressão.

4. Críticas

A tendência tecnicista na educação se insere em uma estrutura maior, na qual se desenrola o que podemos chamar de crise da razão contemporânea.

Se lembrarmos as reflexões do filósofo Habermas, o mundo contemporâneo é marcado pela *razão instrumental*, que submete e coloniza a *razão comunicativa*, ou seja, a primeira, predominantemente técnica, é usada na organização das forças produtivas e não tem a mesma lógica que preside a razão vital, existente no mundo das experiências pessoais e da comunicação entre as pessoas.

Não se deve negar a importância da razão instrumental, válida sobretudo para o desenvolvimento da técnica, mas ela torna-se preocupante na medida em que se expande e interfere em campos que não lhe são próprios e que deveriam ser regidos pela razão comunicativa. Ao realizar essa indevida "colonização", descaracteriza e desumaniza setores como o da educação, por exemplo.

Em outras palavras, o tecnicismo dá uma resposta simplista a uma questão muito mais complexa, pois apresenta uma solução reducionista — como aliás é reducionista o positivismo, que constitui um de seus pressupostos. Por mais que a ciência e a tecnologia possam auxiliar o trabalho do pedagogo, isso não significa que a educação resulte apenas de uma técnica bem aplicada ou mesmo que não existam outras formas possíveis de compreensão da realidade educacional fora do conhecimento científico.

A tendência tecnicista é tributária de uma visão tecnocrática e cientificista que orienta o pensamento contemporâneo. O cientificismo se funda na exaltação da ciência e no desprezo de outras formas possíveis de conhecimento do mundo. Decorre daí uma distorção que leva ao *mito do especialista* e à justificação da *tecnocracia*.

A valorização excessiva do especialista ocorreu em função da fragmentação do saber em diversos campos das ciências particulares, o que dei-

xou para cada especialista a investigação rigorosa de uma pequena parte da realidade. Ao se aprofundar no campo que investiga, em nome de um *discurso competente*, o especialista passa a ser considerado o único capaz de compreender a realidade e, mais ainda, de indicar diretrizes de ação.

Como conseqüência dessa noção de especialização desenvolve-se o *mito da tecnocracia* (*cracia* = poder). Passamos a viver num mundo em que a última palavra é sempre dada aos técnicos e aos administradores competentes.

Ao enfatizar a especialização, a tendência tecnicista descuida da visão do todo, ao mesmo tempo que desenvolve uma concepção autoritária, pois, sob a ótica da especialização, o poder pertence a quem possui o saber. Dessa forma, o não-especialista seria conseqüentemente "incompetente" e... não teria poder algum!

Faz sentido que nas reformas educacionais promovidas sob a orientação tecnicista a ênfase tenha recaído sobre as disciplinas pragmáticas, enquanto foi bastante descuidada a formação crítica. Basta ver a exclusão da filosofia, a minimização da literatura, da história, da geografia humana e das artes.

5. A implantação do tecnicismo no Brasil

Vejamos algumas causas e conseqüências da implantação do tecnicismo no Brasil.

Nos anos 60, a educação no país foi marcada por uma crise caracterizada por diversos movimentos estudantis que pressionavam o governo por mais vagas nas escolas, bem como por sua adequação às novas necessidades.

De fato, desde a década de 50, com a implantação da indústria de base, o Brasil sofreu acelerada industrialização, com o conseqüente crescimento do setor de serviços. No entanto, o sistema educacional vigente não tinha condições de oferecer os recursos humanos exigidos pela expansão econômica. Daí a crise que se arrastou por toda a década de 60.

Com o golpe militar de 64, a ajuda estrangeira para a implantação das reformas veio dos EUA, por meio dos acordos MEC-USAID (firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development). O Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º grau).

Essas reformas foram antecedidas pelos estudos que constam no Relatório Meira Matos, cuja comissão foi criada no final de 1967 e teve continuidade no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (ver epígrafe do capítulo e dropes 3).

É bom lembrar que nunca houve, de fato, plena implantação da reforma porque os professores continuaram, de certa maneira, imbuídos da tendência tradicional ou das idéias *escolanovistas*. Tiveram, porém, de adotar muitas das imposições decorrentes dos decretos-leis, e os alunos sofreram as conseqüências funestas das mutilações a que submeteram o currículo, na fracassada tentativa de reformulação das disciplinas, como veremos adiante.

A burocratização do ensino foi intensificada, afogando os professores em papéis nos quais deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa. Houve inferiorização das funções do professor, que se tornou simples executor de ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação que, por sua vez, não pisavam em sala de aula.

Nesse período, a educação elementar esteve bastante abandonada e a pretendida reforma do 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, redundou em absoluto fracasso. A inclusão de disciplinas técnicas no currículo teve por conseqüência a exclusão de outras (como a filosofia) e a diminuição da carga horária de algumas (geografia e história, por exemplo).

A queda do nível de ensino repercutiu de forma mais drástica na escola pública, obrigada a atender a lei ao pé da letra, enquanto as escolas particulares de certa forma "contornavam" as exigências oficiais, assumindo apenas a nomenclatura dos cursos e oferecendo os conteúdos tradicionais. Isso aumentou a seletividade de nossa educação, fazendo com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos da elite.

Quanto à escola pública, o que se conseguiu, de fato, foi a formação de mão-de-obra barata, não-qualificada, pronta para engrossar o "exército de reserva" — trabalhadores disponíveis para empregos de baixa remuneração.

Na universidade, além de ter ocorrido perda de autonomia, a ênfase recaiu nos programas de pós-graduação. Na graduação, o sistema de créditos destruiu as antigas "classes" de alunos, dificultando a formação de grupos estáveis. A própria estrutura universitária foi fragmentada em departamentos, visando "maior produtividade".

Baseadas na tendência tecnocrática, essas reformas se apresentam sob uma pretensa *neutralidade técnica*, como se resultassem de uma atividade descompromissada com a política. No entanto, isso é uma ilusão. A administração e o planejamento "despolitizados" na verdade camuflam e fortalecem estruturas de poder, substituindo a participação democrática — tão fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico — pela decisão de poucos. Portanto, foi uma reforma fundamentalmente política.

A tendência tecnicista mereceu a crítica dos teóricos crítico-reprodutivistas e das pedagogias progressistas (ver Capítulos 20 e 23).

Dropes

1

"Estudante é para estudar, trabalhador para trabalhar": a ditadura coloca fora da lei as organizações consideradas subversivas, como o CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) e a UNE (União Nacional dos Estudantes). O controle se estende às escolas de nível médio, com a transformação dos grêmios estudantis em Centros Cívicos, sob a direta orientação do professor de educação moral e cívica (cargo ocupado apenas por pessoas "de confiança" da direção da escola).

2

Segundo o professor Dermeval Saviani, a situação do professor no Brasil, na década de 70, era a seguinte: "Imbuído do ideário *escolanovista* (tendência 'humanista' moderna), ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência 'humanista' tradicional), ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência 'crítico-reprodutivista')".

3

É condição fundamental para o bom funcionamento de qualquer empresa a existência de uma estrutura adequada à sua finalidade. A estrutura empresarial deve oferecer uma organicidade lógica, criando escalões sucessivos de direção técnica e de administração, tudo no sentido de assegurar a fluição material das ordens e diretrizes, a sua apreciação por setores especializados, a intercomunicação entre esses setores, a coordenação administrativa e técnica e o fácil trânsito vertical de cima para baixo e de baixo para cima. (Peter D. Drucker, citado no Relatório Meira Matos)

4

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno — situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva —; na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (Dermeval Saviani)

Leitura complementar

Rumo à proletarização do magistério

O treinamento de futuros professores é um campo no qual o domínio da racionalidade técnica tem se manifestado. Como Kleibard, Zeichner, Giroux e outros salientaram, os programas de educação de professores, nos Estados Unidos, têm sido, há muito tempo, dominados por uma orientação behaviorista, em que se persegue a especialização e o refinamento metodológicos como bases para o desenvolvimento da competência do professor. (...)

Dentro desse modelo behaviorista de educação, os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. Muito freqüentemente, os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona. (...)

Se os futuros professores são freqüentemente treinados para se tornarem técnicos especializados, os futuros administradores escolares são formados segundo a imagem do especialista em ciências econômicas. Richard Bates e William Foster salientaram que muito do treinamento de administradores escolares, diretores e superintendentes é estritamente técnico, voltado principalmente para produzir uma função entre a teoria organizacional e os princípios de um "saudável" gerenciamento de negócios. Inerente a tal treinamento, está a noção de que os sistemas complexos de linguagem, os controles de gerenciamento e os sistemas de quantificação colocam-se além da capacidade de entendimento de professores e de pessoas leigas, comuns. A consciência tecnocrática, incorporada nessa abordagem, não está somente em desacordo com o conceito de controle descentralizado e com os princípios da democracia participativa, mas apresenta também uma visão a-histórica e despolitizada da administração escolar. A escola não é considerada como espaço de luta quanto a diferentes ordens de representação, ou como espaço que incorpora configurações particulares de poder, que formam e estruturam as atividades da sala de aula. Ao contrário, a mesma fica reduzida à lógica estéril de gráficos de fluxos, à crescente separação entre professores e administradores e a uma tendência cada vez maior à burocratização. A mensagem aqui oculta diz respeito à utilidade da lógica da racionalidade tecnocrática para evitar que os docentes participem de uma maneira crítica da produção e da avaliação dos currículos escolares. Por exemplo, a forma tomada pelo conhecimento escolar e a pedagogia usada para legitimá-lo tornam-se subordinadas aos princípios da eficiência, da hierarquia e do controle. Uma conseqüência disso está no fato de que são subtraídas, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a conseqüente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar.

(Henry Giroux, *Escola crítica e política cultural*, p. 13-16.)

Atividades

Questões

1. Em que consiste o taylorismo na administração empresarial?
2. Como o modelo empresarial é aplicado na escola?
3. Discuta os aspectos da educação tecnicista que se fundamentam no positivismo.

4. Em que sentido pode-se dizer que o tecnicismo é um reducionismo?
5. O que foram os acordos MEC-USAID?
6. Quais foram as conseqüências da tentativa de implantação da escola tecnicista para a educação brasileira?

Pesquisa

7. Compare, a partir dos aspectos tratados nos capítulos anteriores (método, objetivo, conteúdo), as diferenças entre a escola tradicional, a *escola nova* e a escola tecnicista.

Análise de texto

Com base no dropes 1, responda às questões de 8 a 10.

8. Analise o caráter ideológico da frase: "Estudante é para estudar, trabalhador para trabalhar".
9. Discuta a importância das organizações representativas dos estudantes e indique suas possíveis funções.
10. Qual é a relação entre a introdução da disciplina *educação moral e cívica* e o contexto da ditadura militar?

Com base no dropes 2, responda às questões 11 e 12.

11. A partir do texto, discuta a importância de uma ampla formação pedagógica do professor.
12. Discuta a relação entre educação e política e a decorrente necessidade de o professor se informar a respeito dos pressupostos subjacentes às reformas educacionais.
13. Com base no dropes 3 e na epígrafe do capítulo, identifique as características do tecnicismo.

Com base no texto do dropes 4, responda às questões de 14 a 17.

14. Identifique as três pedagogias às quais o texto se refere e a posição ocupada pelo professor em cada uma delas.
15. Comparando a organização escolar na pedagogia tecnicista e o taylorismo, explique como se dá naquele modelo a dicotomia concepção-execução.
16. Explique o que o autor quer dizer com "supostamente neutros".
17. Em que sentido o modelo analisado leva fatalmente a uma desvalorização do professor? Por que essa fragmentação é incompatível com a natureza do trabalho do professor?

Com base no texto complementar, responda às questões de 18 a 20.

18. Segundo o autor, quando os professores se tornam "obedientes servidores civis"?
19. Que elementos do texto refletem a identificação entre tecnocracia e autoritarismo?
20. Quais seriam as decisões apropriadas a um professor numa escola não-tecnocrática?

Redação

Tema 1: A tecnocracia é inimiga da democracia.
Tema 2: O professor é um técnico especializado?

19 Teorias antiautoritárias

O maior segredo da educação reside precisamente nisso, de que não cumpre educar.

(Ellen Key)

1. Contra a autoridade

Uma das mais radicais críticas feitas à escola tradicional talvez esteja na denúncia do seu caráter autoritário. A escola hierarquizada, magistrocêntrica, esclerosada em modelos, impregnada de dogmas e regras é identificada de forma pejorativa a uma "escola-quartel".

A partir daí, muitos pedagogos, desejosos de dar outra orientação para a escola, voltam-se menos para a questão dos métodos e processos de ensinar, enfatizando a recusa do exercício do poder: a educação deve ser realizada *em* liberdade e *para* a liberdade.

Nessa linha se posicionam pedagogos das mais diversas tendências: liberais, marxistas, anarquistas, muitos deles influenciados pelas correntes da psicologia, sobretudo a psicanálise de Freud, outros tendo realizado trabalhos com crianças problemáticas, mas todos preocupados em centrar o processo de aprendizagem no aluno, não no professor.

Embora Freud (1856-1939) não tenha se ocupado com a pedagogia nem possa ser considerado propriamente um teórico antiautoritário, sua análise da formação das neuroses dá elementos para se compreender como a atuação de pais e mestres na educação das crianças pode ser repressora (criando adultos doentes) ou libertadora (educando para a autonomia).

Segundo Freud, a energia que preside os atos humanos é de natureza pulsional e encontra-se em uma instância psíquica denominada *id*. Para viver em sociedade, o homem precisa aprender a controlar essas forças, papel reservado ao *superego*, que se constitui a partir da influência externa da cultura e determina a formação da consciência moral. Cabe ao *ego* maduro estabelecer o equilíbrio entre as forças antagônicas do *id* e do *superego*, a fim de adequá-las ao "princípio da realidade".

No entanto, nem sempre esse processo transcorre de modo saudável. Quando o superego se fortalece demais, em função de uma educação excessivamente severa, por exemplo, dá-se um processo de ocultamento das forças pulsionais, consideradas "vergonhosas", o que favorece a repressão e a conseqüente formação da personalidade neurótica. Por isso é importante não cegar as fontes de energia, mas dar ocasião para que elas sejam livremente canalizadas para a maturidade sadia.

Já o movimento anarquista ou libertário se pauta explicitamente pela recusa de qualquer tipo de autoridade. Embora tenha raízes antigas, o anarquismo surge de forma mais consistente com Proudhon (1809-1865), Bakunin (1814-1876) e Kropótkin (1842-1912).

Contemporâneos de Marx, partilham as mesmas críticas à sociedade capitalista e desejam a abolição da propriedade privada dos meios de produção, mas divergem quanto à forma de implantação da sociedade comunista, pois negam toda forma autoritária de poder.

Os anarquistas recusam o Estado, a Igreja ou qualquer instituição que coloque empecilhos para a emancipação humana. Sendo naturalmente capaz de viver em paz com seus semelhantes, o homem poderia realizar "a ordem na anarquia", pois essa é a ordem natural, enquanto nas instituições a ordem é artificial e, por isso, geradora de hierarquia e dominação.

As organizações anarquistas, fundadas na cooperação voluntária e na autodisciplina, são, portanto, não-coercitivas. Para que a autogestão se torne possível, é estimulada a forma direta de re-

lação, em que as decisões são tomadas nos níveis mais simples e só depois ampliadas para instâncias mais amplas. Com relação à política, por exemplo, as discussões começariam no local de trabalho e nos bairros, nunca se delegando poderes a representante algum.

Vejamos como essas diversas tendências podem ter influenciado, direta ou indiretamente, as teorias pedagógicas não-autoritárias.

2. Características gerais

Quanto às relações entre *aluno e professor*, a educação centrada no aluno, típica da escola renovada, é levada até as últimas conseqüências. O professor não comanda o processo de aprendizagem, mas é antes um "facilitador" da atividade do aluno. Embora haja diferenças entre as diversas propostas, predomina a *não-diretividade*, pela qual o mestre não dirige, mas cria as condições de atuação da criança. Com isso, quer se evitar toda e qualquer hierarquia que propicie o exercício do poder.

O *conteúdo* não pode ser dogmático, no sentido de expressar verdades "doadas" externamente, nem resultar de exposição "magistral" (do professor), mas precisa ter ressonância nos interesses dos alunos, isto é, não pode estar desligado de sua experiência de vida.

A *metodologia*, coerente com o que já foi dito, não resulta de caminhos pré-estipulados pelo professor, mas se baseia na *autogestão*. Se uma das críticas feitas ao ensino tradicional está em que existe uma grande distância entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende de fato, aqui é importante apenas a aprendizagem auto-iniciada e autoconsumada.

Daí a valorização das "comunidades de aprendizagem", cuja direção é dada pelo próprio grupo em discussões, encontros e assembléias, considerados meios para aumentar a coesão do grupo, bem como para trabalhar os conflitos.

Com relação à *avaliação*, desprezam-se os seus clássicos instrumentos (exames, qualificações, notas), mesmo porque, não havendo "matéria transmitida", não há como "tomar a lição", entendido esse processo como forma de exercício de dominação. Prefere-se a auto-avaliação, que parte da aprendizagem da autocrítica e da responsabilidade. Com isso são descartados também os procedimentos burocráticos, abominados pelos libertários como sendo instrumentos de poder.

A *disciplina* resulta da autonomia e nunca é imposta externamente; nada de prêmios, castigos ou qualquer tipo de sanção artificial.

3. Principais representantes

Dentre as diversas tendências antiautoritárias, alguns pedagogos se restringem a uma visão baseada na psicologia, enquanto outros, preocupados com aspectos sociais e políticos, estendem suas críticas também à sociedade a que pertencem, havendo ainda quem concilie psicanálise e marxismo. Enquanto uns são típicos representantes da pedagogia liberal, outros partem de pressupostos socialistas e, mais que reformar a escola, assumem a tarefa revolucionária de liberação das classes oprimidas.

As pedagogias não-diretivas

Carl Rogers (1902-1987), psicólogo clínico americano versado em psicanálise, aplica na educação os procedimentos da terapia.

Segundo ele, o homem é capaz de resolver por si só seus problemas, bastando que tenha autocompreensão ou *percepção do eu*. Como esta não se faz automaticamente, é necessário que o educador não propriamente dirija, mas crie condições para que o sujeito seja capaz de se guiar por conta própria.

Valoriza no processo pedagógico aspectos importantes na terapia, tais como a empatia e a confiança. Ao contrário da escola tradicional, Rogers considera o ato educativo essencialmente relacional e não individual, daí a importância de se colocar ênfase nos intercâmbios, para que o grupo, com seu professor, se transforme em uma "comunidade de aprendizagem".

C. Rogers desenvolveu os *T-group* (*training group*, dinâmica de grupo), em que dez a quinze pessoas interagem sob a observação de um monitor, que intervém o mínimo possível. Sua função é dissolver as relações de autoridade que surgem como decorrência da compulsão que as pessoas têm de mandar ou obedecer.

Nesses grupos, o professor não dá preleções, mas fala ou avalia trabalhos quando solicitado pelos alunos. Ele é apenas um "facilitador" do processo e, como tal, oferece recursos, como livros, artigos, meios audiovisuais.

Recusando as acusações de espontaneísmo, Rogers diz que, apesar de tudo, há limites para a liberdade, limites estes impostos pelas exigências mesmas da vida, como, por exemplo, o fato de um médico precisar aprender química, um engenheiro, física etc.

A. S. Neill (1883-1973) foi um inglês que durante meio século dirigiu a famosa escola de Summerhill, que, fundada em 1927, recebeu crianças do mundo inteiro e continuou funcionando após a sua morte.

Em *Liberdade sem medo*, seu livro mais conhecido, relata a experiência efetuada nessa escola, freqüentada por não mais que setenta alunos ao todo e na qual são abolidos os exames e a obrigatoriedade de se assistir às aulas. Ali, as questões de disciplina se resolvem na assembléia geral, em que os próprios alunos decidem as regras da comunidade.

Neill tem muito clara a idéia de que a escola tradicional, por ser fruto do sistema capitalista, é repressora e usa de autoritarismo para obrigar a criança a se adaptar a uma sociedade doente, marcada pela divisão entre ricos e pobres.

Leitor de Wilhelm Reich, cuja teoria concilia Freud e Marx, está atento às formas de repressão da vida sexual, às restrições que a sociedade autoritária faz aos instintos, impedindo pelo medo o desenvolvimento dos mecanismos de auto-regulação. Leitor de Freud, está convicto de que a educação não deve reprimir as emoções e que é preciso preparar as crianças para serem adultos felizes. Aliás, estudos feitos com ex-alunos quando já adultos mostraram que eles nem sempre prosseguiam nos estudos, mas geralmente se tornavam pessoas tolerantes, espontâneas e sinceras.

Preocupado com a liberdade e o amor, mais com o coração do que com a cabeça, Neill dá pouca importância às aulas, sempre optativas, nunca obrigatórias. Para ele, constranger uma criança a estudar alguma coisa tem a mesma força autoritária de um governo que obriga a adotar uma religião. Se educarmos as emoções, o intelecto se cuidará por si.

A escola libertária de Ferrer

O espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) foi um apaixonado defensor da liberdade. Sofreu influência dos pensadores anarquistas, de Godwin a Kropótkin, passando por Bakunin e pelos socialistas utópicos. Herdou do racionalismo iluminista a esperança de construir um mundo sem superstição e dogmas e do positivismo o reconhecimento da importância da ciência no mundo contemporâneo.

À diferença do reformismo e do individualismo da escola renovada, Ferrer pode ser considerado um revolucionário ao destacar o papel social da escola no projeto mais amplo das transformações políticas e ao se dedicar a incansável militância, o que de resto provocou a repulsa de setores reacionários, que culminou com seu fuzilamento.

Criticava a atuação do Estado e da Igreja na educação e, para implantar suas idéias, fundou a Escola Moderna de Barcelona, na qual gostava de receber ricos e pobres (cobrava conforme as posses de seus alunos), vindos de famílias das mais diversas ideologias.

Ao contrário das demais tendências antiautoritárias, Ferrer defendia que a atuação do professor fosse mais efetiva nos primeiros anos, para só depois se tornar menos diretiva. Diante do desafio da formação do corpo docente, fundou uma escola para orientar quanto aos novos métodos e conteúdos e montou a biblioteca da escola com livros especialmente escritos, traduzidos ou adaptados.

As pedagogias institucionais

Os principais representantes da chamada pedagogia institucional são Michel Lobrot, Fernand Oury e Aïda Vásquez.

Quando falamos em *instituição*, entendemos logo de pronto as formas sociais enquanto assumem uma organização duradoura, como a escola, o casamento, a família, o direito, e assim por diante. No entanto, esse sentido está muito distante daquele que evidentemente interessaria a um pedagogo antiautoritário.

O termo *instituição* também pode ser entendido a partir do caráter dinâmico de qualquer

agrupamento humano, cujo conjunto de forças se oferece à análise. Então, o primeiro sentido de *instituição* destaca o já *instituído* — e que, como tal, pode estar cristalizado —, mas o que nos interessa aqui é o sentido de organização *instituinte*, capaz de revelar as contradições do processo de se fazer, justamente porque as forças instituintes sempre estão trabalhando no esforço de vencer a inércia do instituído, a fim de criar o novo.

Por se preocupar com a atuação do indivíduo como pertencente ao grupo, essa tendência pedagógica apresenta elementos que ultrapassam as dimensões da pessoa, buscando uma análise "de campo", influenciada pela sociologia.

Os elementos comuns à pedagogia institucional[1] são a oposição à escola tradicional, a negação de todo recurso de coerção, a proposta de autogestão, a influência da pedagogia renovadora de Célestin Freinet, as experiências comunitárias de Summerhill, a psicanálise de Freud, o caráter fronteiriço entre o educativo e o terapêutico e a estreita relação entre o pedagógico e o político.

Michel Lobrot, um dos mais significativos representantes da pedagogia institucional, assim enuncia o princípio fundamental da autogestão: "O princípio consiste em confiar aos alunos tudo o que é possível lhes confiar, isto é, não a elaboração dos programas ou a decisão dos exames, que não dependem nem do docente nem de seus alunos, mas o conjunto da vida, das atividades e da organização do trabalho dentro desse âmbito"[2].

Assim como Rogers, o professor deve intervir só quando solicitado e, mesmo assim, cabe a ele a difícil tarefa de saber quando a pergunta de um aluno é pertinente ao grupo. Caso não seja, deve calar-se. Aliás, para exercer a desafiadora prática da *ausência do poder*, o mestre precisa aprender, com prudência e humildade, a silenciar sempre que possível: o silêncio sistemático e prolongado é a concretização da não-diretividade.

1. Segundo Jesús Palacios, *La cuestión escolar*, pp. 252 ss.
2. Pédagogie institutionnelle, apud Lucien Brunnelle, *A não-diretividade*, p.105.

As clássicas tarefas do professor passam a ser responsabilidade do grupo, porque a noção de autogestão supõe a atividade instituinte dos alunos. Realçando a dinâmica dessas relações, Lobrot critica severamente a burocracia, típica expressão do poder que, ao instaurar a hierarquia, coisifica as pessoas e cristaliza toda ação.

Representantes no Brasil

Com a vinda dos imigrantes, sobretudo italianos e espanhóis, as idéias anarquistas fertilizaram o movimento operário com a organização sindical e a divulgação das concepções libertárias por meio de jornais e outras atividades culturais, como centros de estudos, bibliotecas e escolas.

Contrários à intervenção do Estado e da Igreja, cuidaram de criar diversas escolas espalhadas pelo país, algumas delas influenciadas pelas idéias de Ferrer. No final da década de 10, intensificou-se a repressão ao movimento operário e, conseqüentemente, à livre expressão dos ideais libertários.

Posteriormente, José Oiticica (1882-1957), no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tentava aplicar em aula os princípios libertários. Além de teórico divulgador do anarquismo, foi ativista, o que o levou ao exílio.

Atualmente destacam-se Miguel Gonzales Arroyo e Maurício Tragtenberg. A formação intelectual autodidata do professor Tragtenberg não foi tradicional; ele defendeu tese de doutoramento sem percorrer a trajetória comum de escolarização. Não por acaso, em sua tese *Burocracia e ideologia* discute o tema das relações de poder na escola. Tradutor de Pistrak, também inspira-se em Francisco Ferrer.

4. Repercussões e críticas

Os movimentos libertários muitas vezes têm dificuldade em manter viva sua atuação pelo próprio espírito que emana de suas idéias, ou seja, contrários a toda burocracia, recusando o instituído, negando a delegação de poder a representantes, geralmente não têm como manter viva a organização.

Manifestam-se em movimentos espontâneos, alguns deles de muita força, tais como os notá-

veis acontecimentos de maio de 68 na França. O conflito teve início nas instalações dos estudantes da Sorbonne e assumiu proporções mundiais, alastrando-se pelos quatro cantos e passando a significar uma crítica profunda à instituição escolar e à civilização contemporânea.

As idéias anarquistas permeavam as denúncias do afastamento do homem comum dos centros de decisão, e as maiores reinvidicações vinham acompanhadas das palavras-chave *autonomia*, *diálogo* e *autogestão*.

As teorias antiautoritárias são importantes para o questionamento do exercício do poder, que muitas vezes adquire formas sutis, camuflando a repressão e transformando a escola em instrumento de doutrinação. É louvável o esforço em favor de encaminhar as crianças para a felicidade, superando as relações marcadas pelo medo e pela opressão.

Alguns autores, no entanto, vêem com reservas certas práticas educativas por igualarem inadequadamente professor e aluno e por descuidarem da transmissão da cultura acumulada. Um destes severos críticos é Georges Snyders[3], que aborda a questão em diversos livros.

As tendências não-diretivas de orientação liberal são criticadas pelo excessivo pedocentrismo e por não evitar o individualismo. Onde predomina a análise psicológica, recrimina-se o descuido nas causas sociais das diferenças de classe.

Mesmo quando essas preocupações sociais existem, haveria um risco em deixar os alunos às suas inclinações imediatas, aos seus desejos ou àquilo que poderíamos chamar de sua experiência empírica. Nem sempre eles saberão livrar-se sozinhos da rede de pressupostos e preconceitos que caracterizam a ideologia, necessitando da atuação efetiva do professor.

Dropes

1

(...) Não temos necessidade de alguns "sábios". Temos necessidade de que o maior número adquira e exerça a sabedoria — o que por sua vez exige uma transformação radical da sociedade como sociedade política, instaurando não somente a participação formal, mas também a paixão de todos pelas questões comuns. Ora, seres humanos sábios é a última coisa que a cultura atual produz.

"— Então, o que você quer? Mudar a humanidade?

— Não, alguma coisa mais modesta: que a humanidade se transforme, como ela mesma já fez duas ou três vezes." (Cornelius Castoriadis)

2

Tenho grandes reticências quanto à pedagogia não-diretiva; não é por ela ser demasiado revolucionária, mas sim porque, querendo ser revolucionária, não o consegue e mantém-se no conformismo; pois, se tomarmos como fio condutor o desejo da criança, as crianças que vivem num meio onde ninguém ou quase ninguém se interessa, digamos, pela leitura de livros, devido às condições de vida, à super-exploração, às condições do trabalho etc., essas crianças hão-de vir a ter pouca vontade de ler. (Georges Snyders)

3

Ajudar os alunos a converter-se em indivíduos que sejam capazes de ter iniciativas próprias para a ação e de ser responsáveis de suas ações: que sejam capazes de uma direção e autodireção inteligentes; que aprendam criticamente, com a capacidade de avaliar as contribuições que fazem os demais; que tenham adquirido conhecimentos relevantes para a resolução de

3. Consultar Capítulo 23, inclusive leitura complementar 2.

problemas; que, fundamentalmente, sejam capazes de adaptar-se flexível e inteligentemente a situações problemáticas novas; que tenham internalizado uma modalidade adaptativa de aproximação aos problemas, utilizando toda a experiência pertinente de uma maneira livre e criadora; que sejam capazes de cooperar eficazmente com os demais nessas diversas atividades; que trabalhem não para obter a aprovação dos demais, senão em termos de seus próprios objetivos socializados. (Carl Rogers)

Leitura complementar

[Homens preguiçosos]

"Mas o que fazer com o homem preguiçoso, com o homem que não quer trabalhar?", pergunta um amigo.

Esta é, sem dúvida, uma pergunta interessante e você provavelmente ficará surpreso quando eu disser que na verdade não existe essa coisa a que chamamos preguiça. Um homem preguiçoso é quase sempre um tarugo quadrado num buraco redondo, ou seja, um homem certo no lugar errado. E acabaremos descobrindo que, sempre que um camarada está no lugar errado, ele será incompetente e lerdo. Pois a chamada preguiça, bem como grande parte da incompetência, é apenas um sinal de falta de aptidão, de inadaptação. Se alguém é obrigado a fazer exatamente aquilo que não lhe agrada, por inclinação ou temperamento, certamente será um incompetente; se for forçado a trabalhar em coisas que não despertam o seu interesse, terá preguiça de fazê-las.

Qualquer pessoa que já tenha administrado uma empresa com muitos empregados pode confirmar o que acabo de dizer. A vida numa prisão* é uma prova especialmente convincente da verdade da minha afirmação — e afinal, para a maioria das pessoas, a vida moderna não passa de uma grande prisão. Qualquer carcereiro poderá dizer que os prisioneiros obrigados a desempenhar tarefas para as quais não têm nenhuma habilidade ou interesse são sempre preguiçosos e submetidos a constantes castigos. Mas, tão logo esses prisioneiros rebeldes são designados para funções que satisfazem as suas inclinações, tornam-se "modelos", no dizer dos carcereiros.

(...) Pois tal é a natureza humana: a eficiência para realizar certas tarefas significa que há uma inclinação e uma capacidade especial para desempenhá-la; disposição para o trabalho significa interesse. E é por isso que há tanta preguiça e tanta incompetência no mundo atual. Pois na verdade, quem ocupa hoje o lugar certo? Quem trabalha naquilo que realmente desperta o seu interesse?

Nas atuais condições, o homem comum não tem oportunidade de escolher o tipo de trabalho que melhor se adapta às suas aptidões e preferências. O acidente do nascimento e do nível social é que irão geralmente determinar a sua futura profissão. Dificilmente o filho de um financista se tornará lenhador, mesmo que seja muito mais hábil no manejo dos toros de madeira do que nas cifras das contas bancárias. A classe média manda seus filhos para as universidades que os transformarão em médicos, advogados ou engenheiros. Mas, se tivesse nascido numa família de operários sem condições de permitir que prosseguisse seus estudos, é provável que você aceitasse o primeiro emprego que lhe fosse oferecido ou que decidisse ingressar numa profissão que lhe desse a oportunidade de um período de aprendizado prático. É a situação particular de cada um, e não suas inclinações, habilidades e preferências, que irá determinar a sua profissão. (...) Só a necessidade de ganhar a vida e a esperança de obter vantagens materiais mantêm as pessoas presas à profissão errada.

(Alexander Berkman, O que é comunismo anarquista, in George Woodcock, *Os grandes escritos anarquistas*, p. 301-303.)

* Alexander Berkman (1870-1936), anarquista russo, cumpriu pena de vinte anos de prisão por tentativa de assassinato.

Atividades

Questões

1. Quais as principais críticas que a pedagogia antiautoritária faz à sociedade?
2. Quais são as dificuldades para a implantação de práticas não-diretivas?
3. Dentre os teóricos analisados, identifique aqueles em que predomina o enfoque psicológico e os que acentuam o enfoque sociológico.
4. Em que sentido as pedagogias institucionais se utilizam do conceito de *instituição*?
5. Por que a burocracia é alvo de críticas por parte das tendências antiautoritárias?

Análise de texto

6. A partir do dropes 1, interprete usando os conceitos da pedagogia institucional de Lobrot.

Com base no dropes 2, responda às questões 7 e 8.

7. Segundo Snyders, qual é o risco de se atender ao desejo infantil?
8. Por que para Snyders as pedagogias não-diretivas são conservadoras e não revolucionárias? Em que medida seriam revolucionárias?

Com base no texto complementar, responda às questões de 9 a 11.

9. Em que sentido não existe homem preguiçoso para Berkman?
10. Como poderíamos argumentar que não existe "aluno preguiçoso"?
11. O autor não separa *trabalho* de *divisão social injusta*. Como poderíamos fazer a mesma associação com relação à escola?

Redação

Tema: "Qualquer pessoa que tenha lido a história da humanidade aprendeu que a desobediência é a virtude original do homem." (Oscar Wilde)

20 Teorias crítico-reprodutivistas

A função mais escusa e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder a sua função objetiva, isto é, mascarar a verdade objetiva da sua relação com a estrutura das relações de classe.

(Bourdieu e Passeron)

1. O que é reprodutivismo

É comum as pessoas desejarem que seus filhos freqüentem a escola para que "sejam alguém na vida", sobretudo se pertencem às classes menos favorecidas.

Essa visão otimista da escola como instrumento de equalização, ou seja, como meio de tornar iguais as chances para indivíduos que pertencem a classes diferentes, também atraiu muitos teóricos da educação. Segundo eles, caberia à escola desfazer as injustiças sociais, tornando-se uma alavanca do progresso e da democratização, bastando para isso que as pessoas tivessem ânimo e talento para estudar.

No entanto, os índices de repetência e de evasão escolar estão aí para comprovar que a esperada universalização do saber não se cumpriu.

Nas décadas de 60 e 70, diversos teóricos franceses passam a considerar essa visão da escola ingênua demais e, por diversos caminhos, chegam à mesma conclusão: em vez de democratizar, a escola *reproduz* as diferenças sociais, perpetua o *status quo* e, por isso, é uma instituição altamente discriminadora e repressiva.

2. Bourdieu e Passeron: a teoria da violência simbólica

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses, escreveram juntos *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970). Foram influenciados pelo estruturalismo francês, sobretudo pelo lingüista Ferdinand de Saussure.

Esses autores desenvolveram rigorosa crítica à instituição escolar e representam uma tendência fecunda de análise, ao compreenderem o fenômeno escolar a partir dos condicionantes sociais, concluindo pela total dependência da escola em relação à sociedade.

O mérito de Bourdieu e Passeron está em desfazer a ilusão da autonomia absoluta do sistema escolar. Para eles, a escola não é uma ilha separada de um contexto social; ao contrário, o sistema social marca os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável e irreversível. Ao abordar essa influência, os autores criticam aqueles que vêem a ação pedagógica como não-violenta, mostrando que sob a aparência de neutralidade, a escola dissimula uma verdadeira violência simbólica.

O que é violência simbólica

Quando nos referimos à violência, é comum a associação imediata com a violência material, por meio da qual as pessoas ou a natureza são agredidas fisicamente. Haveria violência, então, no ato de espancar, prender alguém numa prisão ou coagir, sob ameaça de morte. Formas explícitas de violência, nelas se percebe claramente a força exercida, ou seja, a violência surge mediante evidente coerção ou imposição de força física.

Há, no entanto, a chamada *violência simbólica*, que é exercida pelo poder de imposição das idéias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar.

Enquanto no caso da persuasão convencemos alguém por meio de argumentos, deixando em aberto a possibilidade de discordância e, portanto, do pensamento divergente, por meio da violência simbólica as pessoas são levadas a agir e a

pensar de uma determinada maneira imposta, sem se darem conta de que agem e pensam sob coação. Nesse sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem se tornar instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente e tornam homogêneo o comportamento social.

Para os autores, a escola constitui um instrumento de violência simbólica porque *reproduz* os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, aos herdeiros de sistemas privilegiados. Não cabe à escola promover a democratização e possibilitar a ascensão *social*; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes. A escola limita-se a confirmar e reforçar um *habitus* de classe. *Habitus* significa, para Bourdieu e Passeron, "uma formação durável e transportável, isto é, [um conjunto de] esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação"[1].

Os *habitus* são inculcados desde a infância por um trabalho pedagógico realizado primeiro pela família e, posteriormente, pela escola, de modo que as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo sejam interiorizadas por ele.

Ora, as crianças vindas das classes privilegiadas recebem uma educação familiar muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola.

Por outro lado, as crianças das classes desfavorecidas pertencem a outro universo de experiências e expressam-se de maneira diferente. O "falar vulgar" é discriminado em relação ao "falar burguês" a partir de índices como correção, sotaque, tom e facilidade de elocução. É natural que este estudante fique desambientado, perplexo mesmo, diante da descontinuidade entre o ambiente familiar e o escolar. A conseqüência dessas discrepâncias é o insucesso freqüente dos estudantes vindos das classes pobres (ver dropes).

É bastante freqüente a explicação de que as desigualdades com relação ao sucesso escolar são o resultado de "desigualdades naturais". Segundo essa hipótese, o sucesso dos bons alunos se deve a qualidades inerentes, como aptidões, talentos, dotes, mérito pessoal.

No entanto, para os reprodutivistas, esse tipo de justificativa representa uma forma de mistificação e de mascaramento das verdadeiras causas do insucesso escolar. O que essa "ideologia dos dotes" dissimula é a imposição da cultura da classe dominante sobre a classe dominada, levada a efeito pela ação pedagógica.

Tal imposição só é possível porque a *autoridade pedagógica* tem o poder de aplicar sanções, o que determina o reconhecimento da cultura dominante. Daí a importância do *trabalho pedagógico*, pelo qual é inculcada a pretensa "universalidade" dos modos de pensar, agir e sentir de um grupo.

Segundo os autores, é a existência de um sistema de ensino institucionalizado, burocratizado, que permite a eficácia da ação pedagógica. A "objetividade" do sistema exige fórmulas aparentemente neutras de avaliação, tais como as provas e os exames, por meio dos quais se excluem "os menos dotados". Aqueles que são excluídos reconhecem a si mesmos como "incompetentes". O exame, aparentemente democrático, oculta os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe.

3. Althusser: a teoria da escola como *aparelho ideológico de Estado*

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo[2], considera que a função da escola deve ser compreendida não de forma isolada, mas enquanto inserida no contexto da sociedade capitalista. Desenvolve, então, a noção de *aparelho ideológico de Estado* em seu pequeno livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, lançado em 1969.

Partindo do pensamento de Marx, Althusser reconhece que toda produção precisa assegurar a reprodução de suas condições materiais. Qual-

1. *A reprodução*, p. 259.

2. Ver vocabulário.

quer empresa — por exemplo, uma tecelagem —, para continuar funcionando, precisa reproduzir sua matéria-prima, suas máquinas e sua força de trabalho. Por isso, fora da empresa, há o criador de carneiros, que fornece a lã, a metalúrgica, que fabrica as máquinas etc. Mas onde ocorreria a reprodução qualificada (diversificada) da força de trabalho? Althusser responde: "através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições".

Dessa forma, ao mesmo tempo que ensina um saber prático, voltado para a qualificação da força de trabalho, a escola reproduz a ideologia dominante.

A função da ideologia

Ao transformar a natureza em cultura, mediado pelo trabalho, o homem produz *coisas*, mas também *idéias*. Ora, quando estudamos história, aprendemos que os homens tiveram diversas formas de *organização do trabalho* e que também a *maneira de pensar* variou de acordo com o tempo e o lugar.

Conhecemos a maneira de pensar dos diversos povos por meio de seus mitos, das obras de seus poetas, filósofos e dramaturgos, do legado do direito e da moral. Essa produção intelectual é muito diferente na Grécia antiga, na Idade Média e na Idade Moderna, por exemplo.

Paralelamente, também podemos constatar algumas diferenças na organização das relações de trabalho. Na Grécia antiga, a maneira de produzir os bens necessários à subsistência se caracterizava pela mão-de-obra escrava. Na Idade Média, a escravidão é praticamente substituída pela servidão. Já na Idade Moderna, com o advento do sistema capitalista, a relação de trabalho passa a se caracterizar pelo contrato mediante pagamento de salário.

Para Marx, esses dois níveis de realidade são explicados pelos seguinte conceitos:

- a *infra-estrutura* ou *estrutura material da sociedade* é a base econômica, isto é, as formas pelas quais os homens produzem materialmente os bens necessários à sua vida; no exemplo acima, a infra-estrutura é constituída pela mão-de-obra escrava na Antiguidade e pela servidão na Idade Média;
- a *superestrutura* corresponde à estrutura jurídico-política (Estado, Direito etc.) e à estrutura ideológica (formas de consciência social). A superestrutura compreende as instituições criadas para organizar as relações entre os homens, bem como se revela no modo de conceber o mundo, expresso nas obras da literatura, da filosofia, dos códigos, dos costumes, das concepções políticas etc.

No entanto, não é tranqüila a relação entre senhores e escravos (na Antiguidade) e entre senhores e servos (na Idade Média), já que os interesses que permeiam tais relações são antagônicos, gerando conflitos inevitáveis.

O mesmo se dá na Idade Moderna, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, no qual se revelam duas forças opostas representadas pelas classes sociais: a classe dominante, a burguesia detentora do capital e proprietária dos meios de produção (fábricas, máquinas), e a classe dominada, o proletariado produtor (que só possui a força de trabalho). Os interesses dessas classes, sendo divergentes, antagônicos mesmo, só se sustentam mediante a dominação de uma classe sobre outra.

Segundo Marx, a infra-estrutura determina a superestrutura, ou seja, a base material e econômica influencia a maneira de pensar e querer dos indivíduos. Mas, como se trata de uma sociedade dividida, predominam as idéias da classe dominante.

Como é possível que a classe dominada permaneça fiel aos interesses da classe dominante, não se rebelando? Retomando o esquema acima, se admitirmos que a superestrutura reflete a infra-estrutura, concluiremos que as formas de pensar e as instituições criadas a partir do modo de produção capitalista serão formas de pensar e instituições burguesas (e não proletárias).

Ainda mais: a dominação de uma classe sobre outra se deve à *ideologia* (ver Capítulo 3). Por meio da ideologia, a exploração é mascarada e os valores da burguesia passam a ser considerados "universais" — não mais valores de uma determinada classe —, podendo ser assimilados pelo proletário, o que dificulta o desenvolvimento do pensar próprio e autônomo do trabalhador.

A ideologia exerce um papel importante na reprodução das condições de produção capitalista, sendo, no entanto, necessário recorrer a um elemento da superestrutura, o Estado, a fim de garantir por mais tempo a manutenção da ordem vigente.

Os aparelhos ideológicos de Estado

Lembrando a nomenclatura acima, o Estado constitui um dos elementos da superestrutura e, como tal, representa, nos países capitalistas, os interesses da burguesia.

Dessa forma, para Marx, o Estado não é garantia do bem comum, um valor "acima dos interesses das classes", como se costuma dizer. Ao contrário, na sociedade dividida os interesses não são comuns, mas divergentes. Por isso o Estado é justamente um instrumento de repressão que assegura a dominação de uma classe sobre outra.

Segundo Althusser, o Estado é composto de dois tipos de aparelho que viabilizam a imposição da ideologia:

- *aparelho repressivo de Estado* — compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as prisões etc. Chama-se repressivo porque funciona "pela violência", isto é, o cidadão não cumpridor das leis é submetido a coerção (desde multa até prisão, e, em alguns países, até a pena de morte). Na verdade, nem todos são punidos da mesma forma, porque, se é a classe dominante que legisla e aplica a lei, conclui-se que ela tende a favorecer essa classe.
- *aparelhos ideológicos de Estado* — embora se situem ao lado do aparelho de Estado, não se confundem com ele. Trata-se de uma pluralidade de instituições distintas e especializadas pertencentes ao domínio privado (sociedade civil) e que funcionam não mais predominantemente pela repressão (como o aparelho repressivo de Estado), mas "pela ideologia".

Althusser assim classifica os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)[3]:

- AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
- AIE escolar (o sistema das diferentes "escolas" públicas e particulares);
- AIE familiar;
- AIE jurídico;
- AIE político (o sistema político, os diferentes partidos);
- AIE sindical;
- AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc.);
- AIE cultural (letras, belas-artes, esportes etc.).

Se voltarmos agora à questão inicial proposta por Althusser — como é assegurada a reprodução das relações de produção? —, já é possível responder que esta reprodução é garantida pela superestrutura jurídico-política e ideológica. E mais: é "assegurada pelo exercício do poder do Estado nos aparelhos de Estado, o Aparelho (repressivo) do Estado, por um lado, e os Aparelhos Ideológicos do Estado, por outro"[4].

O autor considera ainda que, entre os AIE, a escola desempenha incontestavelmente um papel de destaque (as justificativas para essa posição são analisadas na leitura complementar deste capítulo). Para o autor, a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais. Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classe dominada.

Althusser reconhece que a escola também é um local de luta de classes, referindo-se aos professores como "heróis" no esforço pela desmistificação da ideologia, o que tenderia a minimizar a influência da classe dominante na educação. Apesar disso, ao afirmar que são raros aqueles realmente capazes dessa lucidez, termina por enfatizar o poder da ideologia e a incapacidade de reagir das classes dominadas.

4. Baudelot e Establet: a teoria da escola dualista

Os franceses Roger Establet e Christian Baudelot escreveram, em 1971, *A escola capita-*

3. *Aparelhos ideológicos de Estado*, p. 68.

4. *Aparelhos ideológicos de Estado*, p. 73.

lista na França, partindo de pressupostos teóricos marxistas, mais propriamente maoístas, sob a influência da Revolução Chinesa de Mao Tsetung.

Retomam de Althusser o conceito de escola como aparelho ideológico e criticam em Bourdieu e Passeron o fato de não terem enfatizado a contradição real entre classe dominante e classe dominada nem terem levado em conta a força latente da ideologia do proletariado.

Para Establet e Baudelot, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma "escola única". Existem na verdade duas escolas radicalmente diferentes quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da educação. Mais ainda: trata-se não apenas de duas escolas diferentes, mas opostas, heterogêneas, antagonistas. As duas grandes redes de escolaridade são a SS (secundária superior) e a PP (primária profissional), que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado.

A rede primária profissional (PP) diz respeito às séries finais dos estudos primários, tendo continuidade com as aulas práticas em colégios técnicos ou de aprendizagem no próprio local de trabalho. A rede secundária superior (SS) prossegue no segundo ciclo e conduz ao bacharelado.

A divisão em redes não se dá no final da escolarização, como se poderia supor, pois *desde o começo os filhos dos proletários estão destinados a não atingir níveis superiores*, encaminhando-se para as atividades manuais. Aliás, é esta a função da escola primária, "é ela que, definitivamente, decide a orientação dos indivíduos para uma ou outra rede". Portanto, a escola tem a função de reproduzir as divisões sociais já existentes.

Desse modo, observa-se que a escola reafirma a divisão entre trabalho intelectual (rede SS) e trabalho manual (rede PP), já que nessa dicotomia repousa a possibilidade material de manutenção da estrutura capitalista. Como aparelho ideológico, a escola tem a função de contribuir para a formação da força de trabalho, mas, sendo o proletariado uma força ativa e "perigosa", no sentido de ter interesses antagônicos aos da burguesia, é preciso contê-lo e dominá-lo. Daí a segunda função da escola: inculcar a ideologia burguesa.

Diferentemente de Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot consideram que o proletariado possui uma ideologia que se origina fora da escola, nas diversas organizações de operários. Por isso, cabe à escola não só inculcar a ideologia burguesa, mas também recalcar e disfarçar a nascente ideologia do proletariado.

5. Os representantes brasileiros

Apoiados nas teorias crítico-reprodutivistas, vários teóricos brasileiros fazem uma releitura do fracasso escolar que ocorre no Brasil e criticam a ilusão liberal da *escola nova*, bem como as tendências tecnicistas que influenciaram a educação durante a ditadura militar.

Não convém enquadrar definitivamente esses teóricos na tendência reprodutivista, pois suas reflexões tiveram sentido no momento histórico em que foram levadas a efeito.

Assim, partindo de Althusser e Gramsci, Barbara Freitag analisou a educação brasileira de 1964 a 1975. Maria de Lourdes Deiró Nosella fez uma análise dos livros didáticos, buscando a ideologia a eles subjacente. Luiz Antônio Cunha criticou a escola liberal, sobretudo a *escola nova*, denunciando a política educacional que leva à discriminação e à falência educacional no Brasil.

6. Repercussões

É necessário reconhecer a importância da análise feita pelos autores crítico-reprodutivistas para a compreensão dos mecanismos da escola na sociedade dividida em classes.

Levar essa crítica às últimas conseqüências, no entanto, poderia resultar em um pessimismo imobilista. Se considerarmos a escola mera reprodutora das desigualdades sociais, não teremos como exercer a ação pedagógica sem mistificações, a menos que a exploração de classe seja politicamente superada.

Bourdieu e Passeron, na medida em que não enfatizaram o embate de forças contraditórias dentro da sociedade, não observam o fato de que, afinal, se a classe dominante precisa impor seus valores como legítimos, isto significa que a classe dominada não se submete assim tão passivamente.

O filósofo e educador francês Georges Snyders diz que, se o operário não atinge de imediato uma consciência lúcida da realidade social, também

não se reduz a um alvo passivo de mistificação. "A partida não se joga unicamente entre alunos ludibriados e professores cúmplices do sistema."

Completa, dizendo que a separação entre escola e mundo descrita por Baudelot e Establet parece muito ultrapassada, presa a uma caricatura da escola tradicional, não levando em conta as contribuições da pedagogia contemporânea. Além disso, exageram quando afirmam que "todas as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica", não admitindo que os conhecimentos adquiridos na escola possibilitam a elaboração de uma sabedoria autêntica. Embora enfatizem a luta de classes, parecem descartar a possibilidade de tornar a escola um dos campos dessa luta, o que redunda em pessimismo e impotência.

No entanto, tais questões são polêmicas. O professor Luiz Antônio Cunha não concorda com a acusação de que essas teorias sejam pessimistas e geradoras de impotência, ponderando que, "se algum problema existe, está na onipotência dos educadores, não nas teorias que pretendem desvelar a ilusão da mudança da sociedade a partir da educação escolar". E completa dizendo que, em vez de "levarem à suposta impotência, por nada restar aos docentes senão conformar-se com a reprodução da sociedade, elas permitem, isto sim, orientar sua ação"[5].

Dropes

1

Taxas de acesso à universidade

Para ilustrar o fenômeno do insucesso escolar das classes desfavorecidas, Bourdieu e Passeron consultam os dados estatísticos dos anos 1965/66 (na educação francesa) e constatam que as probabilidades de acesso à universidade são de 2,7% para os filhos dos assalariados agrícolas, 8% para os agricultores, 3,4% para os operários, 16,2% para os empregados, 23,2% para os patrões da indústria e do comércio, 71,5% para os industriais, 35,4% para os quadros médios e 58,7% para as profissões liberais e quadros superiores.

2

Taxas de analfabetismo x renda familiar

No Brasil, em 1989, a taxa de analfabetismo entre os jovens de 10 a 14 anos com renda familiar *per capita* de mais de 2 salários mínimos era de 2,6%. Esse índice aumenta 14 vezes entre os jovens de renda familiar *per capita* de até 1/4 de salário mínimo, ou seja, neste caso a taxa de analfabetismo atinge 36,3%. (IBGE-PNAD, in *Crianças & Adolescentes*: indicadores sociais, v. 3, 1989, p. 52.)

3

Taxas de escolarização x renda familiar

Em 1988, mais da metade das crianças e adolescentes vivia em famílias com rendimento de até 1/2 salário mínimo.

(...) Quando se analisam as taxas de escolarização a partir da renda familiar, verifica-se que há uma nítida associação positiva entre ambas. No Brasil, para o ano de 1988, a taxa mais baixa é

5. Luiz Antônio Cunha, A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira*, p. 52-53.

encontrada nas classes de rendimento mensal familiar *per capita* de até 1/4 de salário mínimo — 72,5% para a população de 7 a 14 anos. A partir deste nível de renda, há um crescimento contínuo desta taxa, que atinge quase 98% na classe de rendimento superior a 2 salários mínimos *per capita*. (...) Cabe observar ainda que, dentre todas as regiões, é o Nordeste que apresenta a taxa de escolarização mais baixa, e o Sudeste, a mais elevada. (Adaptado de IBGE-PNAD, in *Crianças & Adolescentes:* indicadores sociais, v. 2, 1988, p. 19 e 39.)

Leitura complementar

[O AIE escolar] *

(...) Todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. (...) Este concerto é regido por uma única partitura, por vezes perturbada por contradições (as do restante das antigas classes dominantes, as dos proletários e suas organizações): a Ideologia da classe atualmente dominante. (...)
(...) Portanto, neste concerto, um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola.

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra "na produção": são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer, além dos "intelectuais do trabalhador coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são "leigos" convictos).

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência "profissional", "moral", "cívica", "nacional" e apolítica altamente "desenvolvida"); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as "relações humanas"), de agentes da repressão (saber comandar, fazer-se obedecer "sem discussão", ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com o respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, com as ênfases na Moral, na Virtude, na "Transcendência", na Nação, no papel da França no Mundo, etc.).

Certamente muitas destas Virtudes (modéstia, resignação, submissão de uma parte, cinismo, desprezo, segurança, altivez, grandeza, o falar bem, habilidade) se aprendem também nas Famílias, na Igreja, no Exército, nos Belos Livros, nos filmes, e mesmo nos estádios. Porém nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e, por menos que isso signifique, gratuita...), 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia bur-

* O trecho foi extraído de um pequeno livro de Althusser que ele fez questão de intitular *Notas para uma pesquisa* e que serviriam como introdução à discussão do assunto.

guesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos "pais" (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes "libertárias".

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que "ensinam". São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do "trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão "natural" e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era "natural", indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás.

De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a Família um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (já anunciada no Manifesto*) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes.

(Louis Althusser, *Aparelhos ideológicos de Estado*, p. 78-81)

Atividades

Questões

1. Qual é a crítica que os reprodutivistas fazem à escola tradicional e à *escola nova*?
2. O que é violência simbólica? Dê exemplos diferentes dos que aparecem no texto.
3. Por que a ideologia facilita a dominação de uma classe sobre outra?
4. Por que a escola é considerada por Althusser o AIE mais importante?
5. Em que consiste a escola dualista? Quais são as duas redes de escolaridade? Por que elas são antagônicas?
6. Quais são os limites das teorias crítico-reprodutivistas?

Análise de texto

Leia os dois fragmentos de texto abaixo e responda às questões 7 e 8.

a) A escola, de início aparelho aristocrático para aperfeiçoar e ilustrar os que tinham dinheiro e tempo para freqüentá-la, passou a ser aparelho de nivelamento político e econômico, destinado a preparar os homens para produzirem economicamente; e agora visa, ambiciosamente, tornar-se o aparelho de equalização de oportunidades econômicas e sociais de cada indivíduo. Sociedade nova e democrática como a brasileira, não a poderia considerar senão neste último aspecto. A escola não está a serviço de nenhuma classe, seja a dos consumidores privilegiados da vida, seja a dos produtores ou industriais; mas a serviço do indivíduo, procurando, graças ao processo de educação, habilitá-lo a participar da vida na medida e proporção dos seus valores intrínsecos. Neste sentido, a escola é a grande reguladora social, e seu programa inclui a correção da maior parte das iniqüidades da atual ordem social e o

* O autor se refere ao Manifesto comunista de Marx e Engels.

preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa. Isso não é extremismo, nem nenhum partidarismo sectário, mas reconhecimento da função social hoje proposta às escolas públicas. (Anísio Teixeira)

b) O Estado atribui ao ensino primário (na nomenclatura antiga) o caráter de aberto. Construímos, então, um esquema de análise para medir o grau de abertura do ensino primário. Utilizamos uma grande quantidade de dados oficiais e verificamos que o ensino primário está longe de ser aberto e que esta situação não tem sofrido melhoria substancial nos últimos anos.
Os setores de mais baixa renda da sociedade brasileira têm menos chances de entrar na escola; quando entram, o fazem mais tardiamente e em escolas de mais baixa qualidade. Isso faz com que seu desempenho seja mais baixo e, em conseqüência, sejam reprovados mais freqüentemente. Por isso, e devido, também, à migração e ao trabalho "precoce", evadem com maior freqüência. Todos esses fatores determinam uma profunda desigualdade no desempenho escolar das crianças e de jovens das diversas classes sociais. (Luiz Antônio Cunha)

7. Anísio Teixeira foi pessoa de destaque na pedagogia brasileira. Faça o levantamento de alguns dados a respeito.
8. Identifique a posição dos autores dos dois fragmentos de texto acima e analise em que sentido eles representam posições divergentes.

Com base nos três dropes, responda à questão seguinte.

9. Analise os dados oferecidos a partir do ponto de vista defendido pelos crítico-reprodutivistas.

Baseado no texto complementar de Althusser, responda às questões de 10 a 13.

10. Como a ideologia inculca em algumas pessoas o papel de explorado e em outras o de agente da exploração? Quais são as virtudes adequadas a cada papel?
11. Que crítica o autor faz ao setor de "relações humanas" das empresas e fábricas?
12. Que crítica é feita aos professores?
13. A que corrente pedagógica o autor se refere ao ironizar "os famosos métodos novos"?

Redação

Tema: Faça uma dissertação fundamentando com argumentos pró e contra a seguinte frase de Baudelot e Establet: "Tudo o que acontece na escola só pode ser explicado através do que ocorre fora dos muros escolares".

21 Desescolarização da sociedade

A Nova Igreja do Mundo é a indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante um número sempre maior de anos na vida de uma pessoa. A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana.

(Ivan Illich)

1. Crítica à escola

Temos analisado as diversas faces que a escola adquiriu no correr da história, até o presente momento. Vivemos uma crise muito séria e nos preocupamos em saber qual será o destino da instituição escolar.

Vimos que a *escola nova* pretendeu revolucionar os métodos vitalizando a escola tradicional, por demais petrificada, esclerosada e classista. No entanto, seu ideal de democratização não foi atingido, pois, segundo os teóricos crítico-reprodutivistas, a escola reproduz as formas de dominação social.

A década de 70 foi fértil em críticas à escola e propostas para alterar esse quadro sombrio. Fazendo coro com essa tendência, Ivan Illich apresenta uma proposta aparentemente mais radical: por que não "desescolarizar" a sociedade? Para ele a solução da crise não estaria em promover reformas de métodos ou currículos, nem simplesmente em denunciar o elitismo, mas em questionar o fato aceito universalmente de que a escola é o único e melhor meio de educação. Melhor seria se ela fosse destruída.

Ivan Illich, nascido na Áustria em 1926, foi padre por um tempo, tendo abandonado a vida eclesiástica para evitar sanções do Santo Ofício. Viveu em Nova York, foi vice-reitor em Porto Rico e, finalmente, fixou-se em Cuernavaca, no México, onde fundou uma universidade livre. Escreveu inúmeros artigos e livros, entre os quais *Sociedade sem escolas* (1970).

Para Illich, um dos grandes mitos de nossa época está na crescente institucionalização: todos os nossos passos se acham enquadrados e submetidos a instituições criadas para "proteger" e "orientar", mas que na verdade cerceiam as ações humanas. Saúde, nutrição, educação, transporte, bem-estar, equilíbrio psicológico, comunicação foram colocados nas mãos dos especialistas e tecnocratas, retirando-se dos indivíduos a capacidade de decidir por si mesmos.

Dessa forma, a separação estabelecida entre os "competentes" e os "incompetentes" de certo modo infantiliza o homem, sempre dependente de especialistas e incapaz, ele mesmo, de gerir sua própria vida, de educar seus filhos e até de consertar qualquer engenhoca de que se utiliza no seu mundo repleto de máquinas.

Mais ainda, o progresso estaria provocando o consumo desordenado, resultado da criação ilimitada de novas necessidades. Todas as exigências naturais são transformadas em procura de produtos manufaturados e, portanto, artificiais: hoje em dia ter sede é precisar de coca-cola... O automóvel, esperança de economia de tempo, gerou os engarrafamentos das grandes cidades e a poluição do ar. Sufocado pelas máquinas que ele próprio ajudou a criar, o homem é um "aprendiz de feiticeiro" que não consegue mais controlar os efeitos da "mágica" desencadeada.

Em um mundo marcado pelo controle das instituições, a escola escraviza mais que a família, devido à estrutura sistemática e organizada, à hierarquia, aos rituais das provas e ao mito do diploma. Uma sociedade assim estruturada desconsidera o autodidata, encarando com desconfiança aquele que quer aprender por si próprio.

A escola agrupa pessoas segundo a idade, fundamentando-se em três premissas consideradas inquestionáveis: o lugar das crianças é

na escola; as crianças aprendem na escola; só se pode ensinar as crianças na escola[1]. Ora, aqueles que pensam assim esquecem que o sistema escolar é um fenômeno moderno, como também o conceito de "ser criança" (ver Capítulo 6). Portanto, a infância "artificial" é uma conseqüência da escolaridade obrigatória e prolongada.

Segundo Illich, não é verdade que as crianças aprendem na escola. Ao contrário, os alunos realizam a maior parte de seu aprendizado fora dela. "Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum."[2]

Por fim, quando se diz que só se pode ensinar na escola, são criadas expectativas prejudiciais, já que a escola promete o que não é capaz de cumprir. Afastada do mundo da produção, vive o paradoxo de querer preparar para o mundo ao mesmo tempo que corta os contatos com ele. Encarceradas nas escolas pela exigência da freqüência obrigatória, as crianças ficam à mercê do poder arbitrário dos professores. Aí elas se curvam à obediência cega, desenvolvem uma atitude servil e o respeito pelo relógio. É a aprendizagem perversa da hierarquia.

Ao criticar nossa sociedade, produtivista e burocratizada, em que o indivíduo fica reduzido a consumidor passivo, Illich acusa a escola de ser cúmplice desse estado de coisas. Ela ajuda a alimentar o mito do progresso, da competência, do consumo. Ainda mais: ao mesmo tempo que cria nas pessoas o anseio de atingir os altos escalões da hierarquia escolar simbolizados pelo diploma, exclui a maioria delas, perpetuando as desigualdades sociais. A enorme massa que não tem acesso à escola se acha inferiorizada e despojada de sua auto-estima.

2. Sociedade sem escolas

O que, afinal, Illich propõe como substituição à escola que ele quer destruir? Ao constatar que o vertiginoso desenvolvimento tecnológico levou o homem à alienação, Illich considera importante desmistificar o ideal de progresso e de consumo insaciável.

O símbolo do homem que afronta o destino é Prometeu, um dos titãs da mitologia grega que roubou o fogo dos deuses e o ofereceu aos homens. Nesse mito, o fogo simboliza a técnica ou a capacidade humana de transformar a natureza. Ora, para Illich é importante abolir o homem prometéico. Que o homem ambicioso limite suas necessidades, reduza as aspirações e não afronte tanto a natureza, respeitando a ordem nela inscrita.

Para isso é preciso destruir a megamáquina. As pessoas poderiam, por exemplo, viver bem sem o automóvel, preferindo a bicicleta, que é mais saudável e mais fácil de consertar, não polui o ar e permite que a paisagem seja mais bem apreciada.

Evidentemente, ao fazer a crítica às sociedades industrializadas avançadas, Illich bem sabe que elas não teriam como reverter esse quadro perverso. No entanto, pensa ser possível advertir os dois terços do globo que ainda não foram plenamente industrializados, a fim de evitar os malefícios da destruição da natureza, da sociedade e da imaginação. Por isso suas esperanças se dirigem aos países em via de desenvolvimento.

Embora reconheça que a vida em sociedade seria impossível sem as instituições, faz uma nítida distinção entre as *manipulativas* e as *conviviais*. As primeiras são as que merecem suas críticas, pois não estão mais a serviço do homem, mas contra ele, constituindo-se "falsos serviços públicos" voltados para os interesses econômicos de alguns privilegiados. As segundas seriam interativas, permitindo o intercâmbio entre as pessoas com a condição de que todas mantenham sua autonomia.

Ao simplificar a forma de vida, as instituições conviviais proporcionariam melhor interação familiar, criando autênticas comunidades. Illich chama de *convivialidade* a criação de "redes de comunicações culturais" que facilitariam o encontro de pessoas interessadas no mesmo assunto.

Então, o inverso da escola se tornaria possível. Essas redes não seriam escolas — por não terem programas preestabelecidos nem reconstituírem a figura do professor — e proporcionariam apenas a troca de experiências, com base na aprendizagem automotivada. "Desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a fre-

1. Ivan Illich. *Sociedade sem escolas*, p. 58.
2. *Id., ibid.*, p. 62.

qüentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, de convocar uma reunião."[3]

O recurso ao computador seria indispensável, pois facilitaria a localização dos parceiros a partir de interesses revelados. Haveria também o auxílio do sistema de correios, bem como de uma rede de boletins informativos ou anúncios classificados de jornais.

Illich se refere a quatro diferentes abordagens que permitem ao estudante ter acesso a qualquer recurso educacional:

- serviço de consulta a objetos educacionais armazenados em bibliotecas, laboratórios, museus, teatros, ou ainda nas fábricas, aeroportos ou fazendas;
- intercâmbio de habilidades (o que permite às pessoas oferecer seus serviços);
- encontro de colegas (parceiros interessados no mesmo tipo de pesquisa);
- serviço de consulta a educadores em geral, agora despojados de seu autoritarismo e limitados ao importante papel de aconselhamento e orientação.

3. Avaliação da proposta

A desescolarização foi um projeto provocador demais, merecendo a atenção dos educadores contemporâneos. Illich não inova ao criticar a escola; seu grande mérito resulta da solução que apresenta ao problema. Nesse sentido, produz uma teoria de impacto que instiga a imaginação e a rebeldia contra o que aí está. O que ele pôs em dúvida foi justamente a escola como instituição, perguntando-se se, da maneira como está constituída, ainda seria o melhor meio de educação. Respondendo negativamente, considera a escola uma instituição "manipulativa" e, portanto, dispensável.

Não deixa de ser interessante a ênfase dada à multiplicação dos contatos do estudante com o mundo, por meio das *redes de convivialidade*, o que sugere uma sociedade globalmente educativa. No entanto, alguns reparos podem ser feitos[4].

A crítica de Illich se destina à escola estritamente tradicional, mas é tão exagerada que parece ignorar as contribuições progressistas que vêm ocorrendo desde o final do século passado.

Além disso, se por um lado é pertinente a crítica antitecnocrática e antiburocrática feita às instituições por elas terem se tornado esclerosadas, deixando mesmo de servir aos fins propostos, por outro lado Illich não consegue explicar bem como deve ser feita a reversão para a convivialidade, recorrendo a conceitos pouco definidos e às vezes superficiais. Falta ao seu projeto uma fundamentação teórica mais bem definida, e sua crítica não é propriamente política, na medida em que ele não questiona as causas das divisões sociais que tornam perversas a técnica e as instituições.

Tal ausência de aprofundamento se agrava porque Illich se restringe a uma análise apenas formal das instituições, sem refletir sobre o seu conteúdo. A esse respeito, diz o espanhol Jesús Palacios: "Não pensamos que o problema deva situar-se em nível de supressão das instituições — que é o nível formal —, mas sim de um novo tipo de relações que devem instaurar-se no seio dessas instituições e em nível do novo papel que as instituições devem exercer na vida social. Nesse sentido, a proposta desescolarizadora nos parece idealista e sem perspectiva política. (...) Como assinalaram alguns autores, a desescolarização é um *slogan* vazio e a 'escola' sonhada por Illich é justamente uma 'escola sem sociedade'"[5].

Podemos concordar com Illich quanto ao "mito da competência", por meio do qual o saber do especialista retira a iniciativa das pessoas e resulta em forma de poder e manipulação das massas. Mas é preciso reconhecer que o saber especializado pode aliviar o esforço do homem e que a ciência e a técnica, quando bem utilizadas, só podem ajudá-lo a sair da privação e da penúria. Afinal, pela primeira vez na história da humanidade vislumbrou-se a possibilidade de emancipação dos homens por meio da técnica. Não se trata, então, de rejeitá-la devido aos riscos de alienação, mas sim de utilizá-la mais adequadamente, em seu benefício. Se é verdade que

3. Ivan Illich, *Sociedade sem escolas*, p. 153.
4. Consultar G. Snyders, *Escola, classe e luta de classes*.

5. *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia, 1978, p. 629.

também Illich pensa assim, a solução que propõe não deixa de ser ingênua, já que desvinculada da referida perspectiva política.

Por isso, a principal crítica à proposta de Illich se refere à dimensão individualista de seu projeto, que despreza uma análise mais profunda dos conflitos sociais. Na verdade, ele propõe uma revolução moral, empenhada em conscientizar os indivíduos para a mudança e em converter cada um.

É nesse sentido que Illich, temendo os riscos do autoritarismo do professor, propõe uma não-diretividade na qual as pessoas estariam entregues às forças espontâneas de seu auto-interesse. Ora, o ideal de convivialidade, segundo o qual a desigualdade existente no nosso sistema de escolarização seria substituída pelo ensino em rede igualitária, repousa na ingenuidade de supor que o sistema de redes escaparia à pressão e às contradições dos interesses estabelecidos.

O grande risco do não-diretivismo e do ideal de convivialidade está em que os alunos se encontrariam abandonados a formas conservadoras de pensar e viver, impregnadas da ideologia da classe dominante. Para evitar isso, apenas um corpo docente crítico e experiente teria condições de provocar um questionamento profundo e radical, muitas vezes doloroso e demorado.

Dropes

1

A escola é irrelevante. (Marshall McLuhan)
A escola educa para o obsoleto. (Norbert Wiener)
A escola não desenvolve a inteligência. (Jerome Brunner)
A escola está baseada no medo. (John Holt)
A escola evita a promoção de aprendizagens significantes. (Carl Rogers)
A escola castiga a imaginação criadora e a independência do espírito. (Edgar Friedenberg)

2

Num mundo sem escolas só restaria o clã familiar para a educação dos jovens ou os jovens se dispersariam numa sociedade de massa. Bem se vê que Illich não é um educador e nunca conviveu nas escolas com os jovens. Sua "sociedade sem escolas" é uma sociedade geriátrica, uma república de Platão gerida pelos sábios que "se encontram" ocasionalmente em seus simpósios... O fato de a escola não ser um "foyer"* de comunicação e de criatividade é, apenas, um defeito histórico superável e é para obter esta mudança processual que os educadores refletem e experimentam! Não se destroem as constituições e os códigos dos direitos do homem porque o código de processo civil é emperrado ou porque estas normas são violadas na prática forense... (Lauro Oliveira Lima)

Leitura complementar

[Um exemplo de instrução não-ortodoxa]

Surgiu, em 1956, a necessidade de ensinar rapidamente espanhol a várias centenas de professores, assistentes sociais e ministros de religião na Arquidiocese de Nova York para que pudessem comunicar-se com os porto-riquenhos. Meu amigo Gerry Morris anunciou por uma rádio espanhola que precisava de pessoas do Harlem que falassem espanhol. No dia seguinte havia uma fila de aproximadamente duzentos adolescentes diante de seu escritório e ele escolheu quarenta e oito — muitos dos quais haviam abandonado a escola antes de concluírem o curso fundamental obrigatório. Treinou-os no uso do Manual de Espanhol publicado pelo Instituto de Serviço aos Estrangei-

* *Foyer*: no contexto, significa "centro", "sede".

ros (FSI) dos Estados Unidos e indicado para uso de lingüistas com treinamento superior, e dentro de uma semana estavam funcionando — cada um cuidando de quatro nova-iorquinos que desejavam aprender a língua. Em seis meses a missão estava realizada. O Cardeal Spellman pôde anunciar que havia 127 paróquias em que ao menos três membros do "staff" sabiam comunicar-se em espanhol. Nenhum programa escolar teria obtido esses resultados.

(Ivan Illich, *Sociedade sem escolas*, p. 41.)

Atividades

Questões

1. Quais são as críticas que Illich e outros teóricos fazem à escola?
2. O que Illich propõe como substituição à desescolarizacão da sociedade?
3. Qual é a crítica que Illich faz às instituições em geral? Em que aspectos você concorda com ele e em que aspectos discorda?
4. Em contraposição a Illich, por que é insubstituível a ação do professor?

Pesquisa

5. Faça uma crítica à proposta de desescolarização com base no dropes 2 deste capítulo, no conceito de ideologia no Capítulo 3 e na leitura complementar do Capítulo 23.
6. Informe-se a respeito das vantagens decorrentes da ampliação de adesões à Internet. Investigue também sobre as preferências de certos grupos por temas pornográficos, racistas que previlegiem o incitamento a outras formas de violência. Em seguida, analise criticamente os dados segundo a perspectiva de educação das novas gerações.

Análise de texto

7. Baseado no texto complementar, explique por que o exemplo dado não pode ser generalizado para justificar a extinção da escola.

Redação

Tema: "A escolaridade não promove nem a aprendizagem nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas". (Ivan Illich)

22 Teorias construtivistas

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

(Vygotsky)

1. Um novo caminho

As teorias construtivistas representam um esforço na busca de caminhos que dêem conta da complexidade do processo de aprendizagem. Os principais representantes partem de estudos de psicologia e medicina, buscando, por meio de pesquisas com crianças, a melhor compreensão desse processo.

Embora trabalhem em locais e épocas diferentes, percorrendo caminhos originais, é possível estabelecer entre eles algumas tendências comuns, sobretudo no que se refere aos pressupostos filosóficos subjacentes a essas teorias.

Do ponto de vista antropológico (ver Capítulo 11), estes teóricos recusam a concepção metafísica, pela qual se parte de uma natureza humana essencial e estática. Da mesma forma, superam a tendência naturalista, que atribui às ciências experimentais uma rigidez inexistente no comportamento humano livre e criador.

Nessas teorias prevalece a orientação antropológica *histórico-social*, pela qual o ser humano se faz pela interação *social*, isto é, pelas relações com outros homens e pela sua ação sobre o mundo. Por isso, a maneira de apreender a realidade é um processo dinâmico que se expressa de formas diferentes através da *história*.

Do ponto de vista epistemológico, os representantes dessa tendência desenvolvem uma concepção *interacionista* ou *construtivista* do conhecimento. Para isso, superam tanto o *inatismo*, pelo qual o sujeito seria o pólo mais importante no processo de conhecimento, quanto o *empirismo*, pelo qual o sujeito seria passivo, recebendo de fora os elementos para a elaboração do conteúdo mental (ver Capítulo 13).

Para os construtivistas, o conhecimento não é inato nem só transmitido; não está só no sujeito nem é dado apenas pelo objeto, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos. A criança não é passiva nem o professor é simples transmissor de conhecimento. Nem por isso o aluno dispensa a atuação do mestre e dos companheiros com os quais interage. Mais propriamente, o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeada pela invenção e pela descoberta.

Outra característica desse modelo epistemológico é a constatação de que o conhecimento se produz a partir do desenvolvimento por etapas ou estágios sucessivos, nos quais a criança organiza o pensamento e a afetividade.

Veremos melhor essas características na exposição do pensamento de Piaget, de Emilia Ferreiro e de Vygotsky, embora inúmeros outros teóricos façam parte dessa tendência, como o francês Henri Wallon (1879-1962) e os russos Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979), ambos colaboradores e continuadores de Vygotsky.

2. A epistemologia genética

Jean Piaget (1896-1980), suíço formado em biologia, também se interessou por filosofia e psicologia, entrando em contato com o trabalho de Freud, Binet e Claparède. Suas primeiras pu-

blicações datam da década de 20, e tiveram logo viva repercussão.

Além de ter realizado diversos estudos com crianças em idade escolar, Piaget e sua mulher observaram com cuidado o desenvolvimento da inteligência e a construção do real nos seus próprios filhos.

O encaminhamento das pesquisas para a discussão de questões epistemológicas levaram-no à elaboração da *psicologia genética*, que investiga o desenvolvimento cognitivo, dividido por ele em quatro estágios: sensório-motor (de 0 a 2 anos), intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos), das operações concretas (de 7 a 14) e das operações formais ou hipotético-dedutivo (a partir da adolescência).

A passagem de um estágio para outro é possível por meio dos mecanismos de *organização* e *adaptação*, conceitos que Piaget aproveita de seus conhecimentos de biologia. "Do ponto de vista biológico [e psicológico] a organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo, o primeiro sendo o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior".

A adaptação, por sua vez, supõe dois processos interligados, a *assimilação* e a *acomodação*. Pela assimilação, a realidade externa é interpretada por meio de algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo, ao mesmo tempo que a acomodação realiza a alteração desses significados já existentes.

Como se vê, são funções opostas mas complementares. Mais propriamente, trata-se de uma *estrutura* concebida como uma totalidade em equilíbrio em que as partes, tendo relação umas com as outras, provocam transformações constantes, sendo que cada mudança particular altera o todo.

As mudanças mais significativas ocorrem na passagem de um estágio para outro, quando se desfaz o equilíbrio instável e busca-se nova equilibração. Assim, os quatro estágios representam o desenvolvimento da inteligência (da lógica), da afetividade e da consciência moral:

- a inteligência: da simples motricidade, a criança passa para as formas intuitivas e para o pensamento concreto, até chegar ao pensamento abstrato, à possibilidade de reflexão;
- a afetividade: de início, predomina a indiferenciação entre o bebê e o mundo que o cerca; depois, a criança evolui para o egocentrismo, apenas superável na vida adulta, quando atinge a reciprocidade e a cooperação;
- a consciência moral: da anomia inicial (ausência de leis), passa pela heteronomia (aceitação da norma externa) e atinge a autonomia ou capacidade de autodeterminação, caminho percorrido pelo desejo até a construção da vontade, que indica a superação da moral infantil.

A compreensão desse processo ajuda o pedagogo a saber em que estágio o aluno tem predisposição para *assimilar* determinada informação — por exemplo, entender mapas de seu bairro —, podendo *acomodá-la* em novas formas de organização do conhecimento. O mesmo vale para a afetividade e para a construção da vida moral, presentes nas diversas formas de interação no grupo.

3. Psicogênese da escrita

A psicopedagoga Emilia Ferreiro, argentina radicada no México, estudou com Piaget na Suíça. À teoria construtivista do mestre acrescentou seus estudos no terreno da lingüística, a fim de compreender como a criança realiza a *construção da linguagem escrita*. As reflexões de Emilia Ferreiro foram desenvolvidas, no final da década de 70, em conjunto com Ana Teberosky, de Barcelona, e os resultados dessas pesquisas têm sido amplamente difundidos e incorporados nas escolas, modificando as técnicas de alfabetização.

De início existe uma preocupação com a superação das dificuldades enfrentadas por crianças com problemas de aprendizagem, sobretudo diante da realidade da América Latina, em que os setores marginalizados da população padecem de altos índices de repetência e exclusão.

De maneira geral, alfabetiza-se "de fora para dentro", a partir do pressuposto de que a criança nada sabe. Daí os educadores explicarem os insucessos da alfabetização ora pela insuficiência dos próprios mestres, ora pela ineficácia dos métodos, ora ainda pela inadequação do material didático.

Para Emilia Ferreiro, no entanto, se a invenção da escrita alfabética resultou de um longo processo histórico, pode-se concluir que também

para a criança não é fácil compreender com rapidez a natureza da escrita. Por isso, a alfabetização levanta, antes de tudo, um problema epistemológico fundamental: "Qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?"

Essa questão provoca uma revolução conceitual na alfabetização. Ao investigar a psicogênese da escrita, Emilia Ferreiro descobre que a criança de fato "reinventa" a escrita e, por isso, o professor precisa estar atento ao que a criança *já sabe*. À diferença da tradição, começa-se pela investigação de *como* a criança interpreta os sinais que a rodeiam, já que, antes mesmo de iniciar o ensino formal da escrita, constrói interpretações, elaborações internas que não dependem do ensino adulto e não devem ser entendidas como confusões perceptivas, ou seja, as garatujas não são simples rabiscos sem nexo, mas significam uma determinada interpretação pessoal.

Percebe-se aí o caráter não-empirista dessa teoria, que acentua o papel do sujeito no processo de alfabetização. Cabe ao professor a função de observar e interpretar atentamente as intervenções da criança, para com ela interagir.

4. Pensamento e linguagem

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na Rússia czarista, no final do século XIX, e morreu de tuberculose, em 1934, com 37 anos. Mesmo assim, foi grande sua produção teórica, acompanhada pelos colaboradores Luria e Leontiev, que deram continuidade ao seu trabalho após sua morte. No entanto, essas obras só começaram a ser traduzidas nos EUA nos anos 60 e, no Brasil, apenas na década de 80.

Em 1917, ano da Revolução Russa, graduou-se em Direito, mas sua formação foi ampla, abrangendo filosofia, filologia, literatura, pedagogia e psicologia, o que o levou a se dedicar ao ensino, à pesquisa e a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes. Sempre preocupado com o estudo das anomalias físicas e mentais, Vygotsky cursou também medicina.

Viveu intensamente a implantação das idéias revolucionárias que transformaram a Rússia em União Soviética, sendo marcante a influência marxista no seu pensamento e método dialético.

Uma alternativa para a psicologia

Vygotsky orienta suas reflexões na busca de uma alternativa para as teorias comportamentais de tendência naturalista que predominavam no seu tempo. Sabemos que a psicologia como ciência apareceu na Alemanha no final do século XIX, a partir do estudo de fenômenos psíquicos ligados à física e à fisiologia.

Um de seus fundadores, o médico Wilhelm Wundt, desenvolvera em laboratório experiências relativas aos fenômenos de percepção, estabelecendo critérios para generalizar e quantificar a relação entre as mudanças de estímulo e os efeitos sensoriais correspondentes. Sob essa perspectiva, volta-se principalmente para o estudo da visão, estabelecendo relações entre os fenômenos psíquicos e seu substrato orgânico, sobretudo cerebral.

Na mesma linha, o médico russo Ivan Pavlov, a partir da observação dos fenômenos de digestão e salivação, encaminhou-se para o estudo da aprendizagem, explicando pela primeira vez o mecanismo dos *reflexos condicionados*, baseado na unidade estímulo-resposta. A partir desses pressupostos, o norte-americano Watson, contemporâneo de Vygotsky, desenvolve o behaviorismo.

As discussões a respeito da consciência, inclusive os temas relativos às atividades psíquicas mais complexas (como pensamento, linguagem e comportamento volitivo), são abandonadas, como se fossem impróprias para a abordagem experimental, considerada a única científica.

A essa tendência naturalista se opõe a psicologia da Gestalt (psicologia da forma), que não aceita as explicações empiristas, segundo as quais as idéias se formam por associação, a partir de sensações e percepções. Vygotsky tomou conhecimento dessa corrente e das experiências feitas pelo alemão Köhler com macacos antropóides e, embora reconhecesse a importância da crítica que eles fizeram ao naturalismo, considerava ainda insuficientes as explicações dadas.

O esforço de Vygotsky no sentido de compreender os aspectos tipicamente humanos do comportamento, sobretudo aqueles que se referem aos processos superiores — como o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, as ações intencionais —, pode ser mais bem avaliado à luz dos pressupostos te-

óricos oferecidos pelo materialismo histórico e dialético do marxismo.

A preocupação com o *desenvolvimento* do comportamento resulta da constatação de que todos os fenômenos psíquicos são processos em movimento, têm uma história. Isso não se confunde, como muitos pensariam, com uma teoria do desenvolvimento da criança nem com o processo de maturação de potencialidades pré-formadas que se atualizam no tempo, mas significa que o mecanismo de mudança individual tem sua raiz na sociedade e na cultura. Mais ainda: esse processo não se faz de forma linear, mas dialeticamente, como veremos adiante.

O que caracteriza fundamentalmente a psicologia humana e a distingue qualitativamente da psicologia animal é, portanto, a "internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas".

É tão forte o significado dessa posição que, mesmo quando se refere à base biológica de todo comportamento, Vygotsky admite que também o cérebro possui uma plasticidade, uma flexibilidade que permite o uso de novas funções de acordo com a história do indivíduo e da humanidade. Isso porque, no homem, o aspecto biológico encontra-se enredado o tempo todo no processo sócio-histórico, representado pelas transformações das expressões culturais (ver dropes 2).

Para melhor compreender esse processo é preciso recorrer ao conceito de *mediação simbólica*.

A mediação simbólica

Ao explicar as chamadas operações superiores, Vygotsky utiliza o conceito de *mediação*, segundo o qual a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos. Essa mediação é levada a efeito pelo uso de *instrumentos*[1] e de *signos*.

Para Vygotsky, "a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico".

No primeiro caso — o dos instrumentos —, se não consigo quebrar uma pedra com a mão fechada, fico mais potente com o artifício do uso de um martelo. No segundo caso — o dos signos —, se quero marcar a quantidade de cabeças de gado, uso o artifício de pedrinhas que representam o número de unidades que possuo. Assim, com freqüência usamos recursos auxiliares da memória: um roteiro das atividades do dia, uma lista de compras, um mapa, um nó no lenço para não esquecer um compromisso importante.

Ambos — instrumento e signo — são formas de mediação, mas se distinguem na orientação: o instrumento é orientado *externamente* e visa a mudança nos objetos, enquanto o signo é orientado *internamente*, dirigido para o controle do próprio indivíduo, não modificando em nada o objeto da operação psicológica.

No entanto, há uma ligação entre instrumentos e signos, um "elo psicológico real": "o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem".

Dessa forma, tanto no desenvolvimento da espécie humana quanto em cada indivíduo, o uso desses artifícios externos passa por um *processo de internalização*. Veja, no dropes 3, o exemplo que mostra como a tentativa frustrada do bebê para pegar um objeto é transformada no gesto intencional de apontar, desde que a mãe perceba e interprete o movimento da criança.

A interferência do outro — que no exemplo dado é a mãe — é fundamental para que o bebê desenvolva o processo de internalização. Estamos diante de um aspecto crucial do pensamento de Vygotsky, para quem, na medida em que a psicologia humana é historicamente determinada, a aprendizagem dos signos adquire uma dimensão dinâmica, por ser socialmente elaborada.

O mesmo acontece com relação ao *pensamento* e à *linguagem*. O entendimento entre as mentes é impossível sem a expressão mediadora da fala humana, cujo componente essencial é o *significado*, que supõe a *generalização*. Ou seja, a palavra *casa*, por exemplo, não é um som vazio que pode ser identificado apenas a uma determinada casa concreta, mas se aplica à noção de casa em geral.

1. Sobre a função humanizadora do instrumento, consultar o Capítulo 1.

Segundo Vygotsky, "a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada".

Mais ainda: esses conceitos não são fixos, mas construídos a partir de uma dialética indivíduo/sociedade, sofrendo constantes transformações conforme o grupo e o tempo. "Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona."

Se a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente, ao se converter em "fala interior" organiza o pensamento, transformando-se em função mental interna. O próprio Vygotsky se refere a Piaget[2] ao concordar com a importância da *discussão* entabulada entre as crianças como forma de desenvolvimento da fala interior e do pensamento reflexivo.

Em todos os níveis de mediação é grande a importância dada ao outro, seja ele o adulto ou o companheiro de brincadeira, o que pode ser mais bem avaliado no conceito de *desenvolvimento proximal*, analisado a seguir.

Zona de desenvolvimento proximal

Quando falamos de nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, geralmente nos referimos ao desenvolvimento *real* como resultado de certos ciclos já *completados*, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer por si mesma. É este o objetivo dos testes psicológicos.

No entanto, Vygotsky se surpreende pelo fato de não ser dada a devida importância à resolução de problemas quando são fornecidas pistas, o professor inicia a solução ou esta é alcançada com a colaboração de outras crianças.

2. Vygotsky leu e comentou as primeiras obras de Piaget, que, por sua vez, só teve conhecimento disso muito tempo depois da morte de seu colega russo.

Atento à questão, Vygotsky observou que crianças consideradas de mesmo nível mental (desenvolvimento real) apresentavam aproveitamento diferente quando se partia da segunda hipótese, isto é, quando se oferecia algum tipo de auxílio. Chamou então a essa diferença de *zona de desenvolvimento proximal*, que é "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes"[3].

Esta zona define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, o que é importante para entender o curso interno do desenvolvimento. Dada a dimensão prospectiva (voltada para o futuro) dessa zona, ela se torna um instrumento poderoso que pode ajudar a resolver mais eficazmente problemas educacionais, justamente porque o bom aprendizado não é o que vai a reboque do desenvolvimento "de ontem" mas o que a ele se adianta.

Além disso, é dado destaque justamente ao trabalho coletivo. A atividade da criança é estimulada enquanto interage com pessoas de sua convivência e em cooperação com seus companheiros, para só depois internalizar esses processos. Com isso, Vygotsky reavalia o papel da imitação no aprendizado, tão desprezada pela pedagogia que valoriza apenas a atividade independente da criança.

Analisa também a função do brinquedo, por meio do qual a criança vai além do comportamento cotidiano, se projeta nas atividades dos adultos, ensaiando regras, valores e futuros papéis a serem desempenhados na sua cultura — por exemplo, quando brinca de mãe, professor ou comerciante — e, dessa forma, cria uma zona de desenvolvimento proximal.

Em resumo, com esse conceito pode-se melhor entender a transformação de um processo interpessoal — entre pessoas e, portanto, social — em direção a um processo intrapessoal, ou seja, de internalização pessoal e, portanto, rumo à independência intelectual e afetiva.

3. Vygotsky, *A formação social da mente*, p. 97.

5. Repercussões

A teoria de Piaget vem influenciando há algum tempo as práticas pedagógicas no mundo e no Brasil, tendo inclusive se amalgamado a tendências escolanovistas.

Nos EUA, foi importante o desenvolvimento de suas teses, levadas a efeito por Kohlberg, que se ocupou, sobretudo, com a questão da construção da moral (ver Capítulo 12).

Como vimos, na década de 70 o construtivismo piagetiano serviu de base para as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a escrita, com destaque para a preocupação com as populações carentes da América Latina.

Por essa época e na década seguinte, o construtivismo desenvolveu a dimensão social, sobretudo a partir da influência do marxismo, como se observa em Vygotsky, que teve contato com a obra de Piaget e, embora a elogie em muitos aspectos, também critica, por não ter dado a devida importância à situação social e ao meio.

A introdução das teorias construtivistas nas escolas nos últimos tempos tem enfrentado os problemas de sempre. Sabemos a respeito das dificuldades de formação dos professores, dificuldades essas que se agravam diante da exigência de reciclagem e atualização.

Dessa forma, com muita freqüência as escolas assumem as novas práticas sem que os professores estejam adequadamente informados sobre a teoria. Mesmo quando estão, ainda há o risco de não se conseguir superar rapidamente as sedimentações decorrentes das antigas práticas.

Esses "resíduos" persistem, por exemplo, quando o docente, imbuído dos valores da escola de tendência magistrocêntrica, tem dificuldade em superar o autoritarismo, o dirigismo e o empirismo tradicional. Outra dificuldade para a implantação das novas idéias se encontra na própria organização da escola: tamanho das classes, exigências de programas, problemas legais de avaliação, promoção de alunos, e assim por diante.

Dropes

1

É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessário formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças. É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação. (Emilia Ferreiro)

2

O fato de que ao longo da história o homem tenha desenvolvido novas funções não significa que cada uma dessas funções depende do surgimento de um novo grupo de células nervosas ou do aparecimento de novos "centros" de funções nervosas superiores, tal como os neurologistas do final do século XIX buscavam com tanta ansiedade. O desenvolvimento de novos "órgãos funcionais" ocorre através da formação de *novos sistemas funcionais*, que é a maneira pela qual se dá o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral. O córtex cerebral humano, graças a esse princípio, torna-se um órgão da civilização, no qual estão ocultas possibilidades ilimitadas e que não requer novos aparelhos morfológicos cada vez que a história cria a necessidade de uma nova função. (Luria)

3

Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. (...)

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação não do objeto que ela procura, *mas de uma outra pessoa*. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. *O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.* (Vygotsky)

Leitura complementar

A história natural da operação com signos

Embora o aspecto indireto (ou mediado) das operações psicológicas constitua uma característica essencial dos processos mentais superiores, seria um grande erro, como já assinalei em relação ao início da fala, acreditar que as operações indiretas surgem como resultado de uma lógica pura. Elas não são inventadas ou descobertas pela criança na forma de um súbito rasgo de discernimento ou de uma adivinhação rápida como um raio (a assim chamada reação do "aha"). A criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo. Tampouco ela desenvolve intuitivamente uma atitude abstrata, originada, por assim dizer, "das profundezas da mente da própria criança". Esse ponto de vista metafísico, segundo o qual esquemas psicológicos inerentes existem anteriormente a qualquer experiência, leva inevitavelmente a uma concepção apriorística das funções psicológicas superiores.

Nossa pesquisa levou-nos a conclusões completamente diferentes. Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro.

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a *história natural do signo*.

(L. S. Vygotsky, *A formação social da mente*, p. 51-52.)

Atividades

Questões

1. Do ponto de vista epistemológico, o que significa ser *construtivista*?
2. Piaget utiliza na psicologia os conceitos biológicos de *organização*, *assimilação* e *acomodação*. Compare o que é dito sobre o conhecimento com o processo de alimentação.
3. Para Piaget, a discussão verdadeira "começa a partir do momento em que os interlocutores limitam-se a afirmar suas opiniões contrárias, ao invés de contrariar, criticar ou ameaçar". Explique por que nessa frase podemos identificar o desenvolvimento próprio do quarto estágio (reflexão, discussão e autonomia).
4. Qual é a grande novidade introduzida por Emilia Ferreiro ao analisar as dificuldades da alfabetização?
5. Qual é a crítica feita por Vygotsky à psicologia de tendência naturalista?
6. O que significa o processo de internalização?
7. Explique o que é *zona de desenvolvimento proximal* de acordo com a frase de Vygotsky: "Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento".
8. Segundo a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, não seria bom separar em classe à parte as crianças consideradas "mais fracas". Justifique esta afirmação a partir da análise do papel da imitação.
9. Explique o que Vygotsky quer dizer com esta frase: "No brinquedo é como se ela [a criança] fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento".
10. Em um de seus livros, Vygotsky usa como epígrafe o verso do poeta Osip Mandelstam: "Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras". Explique o significado do verso utilizando argumentos de Vygotsky.

Análise de texto

11. Com base nos dropes 1 e 2 do Capítulo 13, explique o que diz Piaget nas citações.
12. Com base no dropes 1 deste capítulo, explique o que disse Emilia Ferreiro.

Baseado no dropes 2, responda às questões 13 e 14.

13. O que significa para Luria dizer que o córtex cerebral humano torna-se um órgão da civilização?
14. Para ilustrar o que se afirma na citação, compare a atividade intelectual reflexiva do homem das civilizações urbanas contemporâneas com a consciência mítica do homem tribal.[4]

Baseado no dropes 3, responda às questões 15 e 16.

15. Usando o conceito de mediação (pelo instrumento e pelo signo), explique por que o gesto de apontar resulta de um processo de internalização.
16. Neste trecho (e também na epígrafe do capítulo) a referência à *atuação do outro* na construção dos signos remete a um conceito fundamental da teoria de Vygotsky. Explique qual é este conceito.

Baseado no texto complementar, responda às questões de 17 a 20.

17. Explique por que o aspecto indireto ou mediado é uma característica essencial dos processos mentais superiores.

4. Veja p. 104 e 105. Se necessário, consulte M. L. A. Aranha e M. H. P. Martins, *Filosofando*: introdução à filosofia, Capítulo 6 — A consciência mítica.

18. Vygotsky começa o texto criticando os aprioristas e os empiristas. Explique isso.
19. Por que as transformações psicológicas pelas quais passa a criança são de natureza histórica?
20. Explique como se entrelaçam as duas linhas de desenvolvimento (a de origem biológica e a sociocultural).

Redação

Tema: Faça uma dissertação sobre a noção de *equilíbrio* nas teorias construtivistas a partir da seguinte frase de Piaget: "Um estado de equilíbrio não é um estado de repouso final, mas constitui um novo ponto de partida".

23 Teorias progressistas

> A escola só pode triunfar junto dos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que lhes ensina: o prazer de sentir a emoção de um poema, seja ele composto por um escritor ou por eles, de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e de compreender os mecanismos, o sentimento de ter uma visão mais segura dos próprios problemas. Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas — o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola: deste modo se vai muito longe na exigência de transformação.
>
> (Georges Snyders)

1. Recapitulando

Nos capítulos anteriores vimos que diversas críticas foram feitas à escola tradicional pela *escola nova* e até por teóricos que propunham a desescolarização da sociedade. A partir da década de 70, esmorece o otimismo da *escola nova*, cujas promessas de democratização pela educação não se concretizam entre as camadas populares.

Nesse sentido, foi importante a análise dos teóricos crítico-reprodutivistas, que enfatizaram o caráter ideológico da educação como reprodutora das desigualdades sociais. Num primeiro momento essa crítica se apresenta desalentadora, provocando inevitável sensação de impotência e conseqüente tomada de posição negativista. Descoberta a impostura, parece não haver como propor saídas para a escola a não ser após a revolução social. Posteriormente verificou-se a importância dessas teorias para a tomada de consciência do caráter político da educação, podendo-se, a partir daí, desenvolver sem ingenuidade os projetos de emancipação possíveis dentro do espaço da escola.

As teorias progressistas surgem como a busca de outros caminhos, a partir de uma nova concepção de educação. Não é fácil estabelecer as linhas de força desse movimento, ainda muito recente e caracterizado por nuanças as mais diversas. A própria denominação *pedagogia progressista* - retirada de um livro de Georges Snyders — não é assumida por todos os teóricos; alguns deles se autodenominam de outras formas e, por sua vez, também classificam as teorias similares de maneiras diferentes.

2. Características gerais

É possível encontrar preocupações comuns a todos os representantes da pedagogia progressista, sobretudo a partir da relação entre educação e transformação social. Descoberto o caráter político da educação, cumpre construir uma *pedagogia social e crítica*.

Ao reconhecer que o homem está inserido em um contexto de relações sociais no qual a desigualdade é mantida, a tomada de consciência da opressão é importante justamente para orientar na direção de novas formas de ação pedagógica. Isso porque a escola se constitui como um elemento de *continuidade*, mas também de *ruptura*, na medida em que aí é possível problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais.

O esforço da pedagogia progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que *as camadas populares tenham acesso à educação* e, portanto, ao *estágio atual do saber*, mesmo reconhecendo os limites do empreendimento.

Ora, se em última análise o objetivo da educação é o desenvolvimento do ser humano total, integral, bem como sua emancipação, a realidade efetiva é bem outra. A apropriação do saber tem

sido sistematicamente negada às camadas pobres, o que se verifica pelos altos índices de exclusão, evasão, repetência e, ainda, pelo dualismo escolar, em que aos ricos é oferecida a formação intelectual, com abertura para formação superior, e aos pobres a escola profissionalizante, sem a teoria que possibilite a compreensão da prática.

A conseqüência dessa política tem sido a milenar ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática. A fim de superar a dicotomia, recusando tanto a educação humanista tradicional, que visa a aquisição de uma cultura supérflua, "de adorno", para os ricos, quanto a sonegação da cultura erudita aos pobres, a educação progressista quer formar o homem *pelo* e *para* o trabalho.

Só assim se tornaria possível um saber vinculado ao vivido, portanto não abstrato, e uma atuação inserida na prática social global. Portanto, a decisão sobre *o que saber*, *o que fazer* e *para que fazer* está na dependência da compreensão das necessidades sociais vividas, sempre a partir da situação histórica dada.

O destaque dado pela pedagogia progressista ao *trabalho* é de natureza muito diferente dos dois sentidos que mobilizam mais freqüentemente a atenção dos pedagogos. Por um lado, muitas escolas têm ourivesaria, marcenaria, hortas, oficinas de arte e de atividades artesanais em geral que se orientam para o desenvolvimento das habilidades manuais, a fim de que o aluno, ocupado predominantemente com a atividade intelectual, possa diversificar seus talentos, ocupar o tempo de lazer e descansar do esforço mental. Nesse caso, o trabalho manual aparece como atividade paralela, acessória, e diríamos, até com um certo exagero, de "distração". De outro lado estão as escolas profissionalizantes, destinadas a formar mão-de-obra qualificada e que reduzem a atividade de trabalho à aquisição de técnicas.

Não são essas as concepções da pedagogia progressista, para a qual o trabalho constitui a atividade *essencial* da formação humana. Como vimos no Capítulo 1, ao trabalhar, o homem transforma a natureza e a si mesmo. Para não permanecer à margem da cultura (e da vida), a educação precisa *integrar* o trabalho à escola como atividade existencial humana fundamental, não como passatempo acessório ou simples aprendizagem técnica.

A proposta de integração do trabalho à escola não se apresenta de forma homogênea na teorização dos diversos representantes da tendência progressista. Para alguns, é clara a necessidade de implantação de oficinas nas escolas, desde que sejam representativas do estágio em que se encontra a tecnologia, isto é, não se propõe a montagem de oficinas artesanais, mas sim das que sirvam como modelo dos processos de produção, a partir dos quais os alunos poderão estabelecer a ponte entre a ciência e a técnica, o trabalho intelectual e o trabalho manual. O objetivo não é primordialmente a preparação de mão-de-obra qualificada, mas a *compreensão*, pelo aluno, do processo do *fazer* utilizado nas técnicas atuais. Esse é um dos objetivos da *politecnia*.

Outros teóricos, porém, não acham exeqüível esse projeto, ou então não o enfatizam, preferindo reservar para a escola o papel predominantemente intelectual, ressalvando-se que não se trata de um saber abstrato, mas decididamente voltado à compreensão das práticas sociais nas quais o homem de hoje está inserido.

O saber necessário, sobretudo para a classe trabalhadora, é o saber consistente e clareador a respeito do mundo físico e social. Para tanto, é importante que a educação dada ao povo não seja superficial e "aligeirada", mas que propicie a transmissão dos conteúdos necessários para se atingir a consciência crítica a respeito das práticas sociais, por meio das quais o mundo é construído. Nesse caso, todos teriam iguais oportunidades de acesso ao saber acumulado pela tradição.

Se conseguíssemos integrar o trabalho à escola (de fato, como querem alguns, ou a partir de sua análise crítica, como querem outros), também seria possível superar a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular (ver Capítulo 4), em direção à construção de uma cultura nacional.

Como compreender a escola como espaço possível de luta em busca da superação das desigualdades sem negar ingenuamente sua força reprodutora, tão bem demonstrada pelos teóricos crítico-reprodutivistas? Afinal, não é a escola uma peça da engrenagem social? Como instaurar uma contra-ideologia?

Os teóricos progressistas recusam a postura idealista que vê a escola como solução dos problemas sociais, mas também se negam a cruzar os braços: é preciso lutar por uma escola mais crítica. É o que diz a educadora Guiomar Namo de Mello: "Nesse sentido, seria na sua eficiência em conseguir garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos que favoreçam sua inserção na dinâmica mais geral de mudança que a escola cumpriria a parte que lhe cabe nessa mudança. Em termos muito simples, seria ensinando — e bem — a ler, escrever, calcular, falar e transmitindo conhecimentos básicos do mundo físico e social que a educação escolar poderia ser útil às camadas populares. Não como promotora da igualdade, já que a sociedade é estruturalmente desigual. Nem como força revolucionária, já que isso vai além do seu movimento possível nessa sociedade. Mas como estratégia de melhoria de vida e pré-requisito para a organização política"[1].

Daí a extrema importância da formação do professor e de sua conscientização a respeito da educação como prática social transformadora (*uma* entre várias possíveis). Que o professor tenha, aliado à *competência técnica*, um *compromisso político* a orientá-lo na escolha das prioridades em educação, não só quanto ao conteúdo transmitido, mas também quanto à maneira de ensinar, tendo em vista objetivos que não se separam da realidade concreta vivida.

Se a ação dos professores é importante dentro da sala de aula, também é necessário que eles se aglutinem, para que a discussão dos problemas não se dilua em casuísmos, perdendo-se a visão do todo. Essa comunidade se expressa nas reuniões pedagógicas e educacionais, nos cursos de reciclagem e no engajamento nas associações de classe.

Nestas últimas, a ação dos professores se amplia pela participação política na sociedade, no sentido, por exemplo, de denunciar o desinteresse dos governos e defender a necessidade de valorização da escola pública. Ao mesmo tempo que essas organizações exigiriam a atuação mais efetiva dos órgãos públicos e o cumprimento das obrigações do Estado, procurariam, dentro da própria sociedade civil, meios alternativos de expressão que, de certa forma, contrabalancem a inércia dos governos.

1. *Educação*: paixão, pensamento e prática, p. 77-78.

3. Principais representantes

No início deste capítulo indicamos as dificuldades diante da tentativa de enquadramento dos pedagogos na teoria progressista. Alguns dos teóricos que poderiam estar sendo aqui discutidos já tiveram seu pensamento abordado em outros capítulos.

Para orientação do leitor, lembramos que uma forma de aproximação entre os diversos representantes é o exame dos pressupostos filosóficos dessas teorias.

De maneira geral, as bases teóricas da pedagogia progressista encontram-se na literatura marxista, que fornece o instrumento da lógica dialética, bem como os elementos conceituais que possibilitam a crítica ao liberalismo, na tentativa de superar a sociedade dividida em classes e as conseqüentes dificuldades para a democratização da educação. Já examinamos essas questões nos Capítulos 13 e 14.

Uma extensa lista

Entre os pioneiros da tendência progressista se encontram os pedagogos soviéticos Makarenko e Pistrak, bem como o italiano Antonio Gramsci, os três já analisados no Capítulo 14.

Também é importante a contribuição do francês Célestin Freinet na busca de uma pedagogia popular e democrática e sua influência sobre as correntes antiautoritárias de base socialista, tais como as de Lobrot, Oury, Vásquez, aos quais já nos referimos no Capítulo 19. Aí também vimos o espanhol Francisco Ferrer e os representantes brasileiros Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroyo.

Outros nomes significativos são os dos construtivistas soviéticos Vygotsky e Leontiev (Capítulo 22), que apresentam alguns pontos em comum. Há ainda muitos outros, como o francês Bernard Charlot, que se preocupou com os processos ideológicos das teorias educacionais; Henry Giroux, representante da teoria crítica de inspiração frankfurtiana; o polonês Suchodolski,

que desenvolveu elucidativa distinção entre pedagogias essencialistas e existencialistas, buscando uma superação a partir da análise da natureza social do homem.

Entre os brasileiros, convém lembrar a importância dos movimentos populares da década de 60 (ver Capítulo 4) e, sobretudo, o trabalho pioneiro e inovador de Paulo Freire, ao criar um método de alfabetização de adultos que mereceu a atenção de pedagogos de várias partes do mundo.

A *pedagogia libertadora* de Paulo Freire, também conhecida como *pedagogia do oprimido*, consiste na educação voltada para a conscientização da opressão, que permitiria a conseqüente ação transformadora. Seu bem-sucedido projeto de alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro foi desmantelado pela ditadura militar, e ele foi obrigado a exilar-se por quatorze anos.

Moacir Gadotti, trilhando caminhos semelhantes, desenvolve a *pedagogia do conflito*, baseada na concepção dialética da educação. Wagner Gonçalves Rossi, Carlos Rodrigues Brandão e tantos outros fazem parte, a partir da década de 70, da já fértil produção teórica sobre a educação brasileira.

A seguir, vamos abordar especificamente o francês Snyders e, no Brasil, a pedagogia histórico-crítica, cujo principal representante é Dermeval Saviani, que já conta com inúmeros colaboradores.

A pedagogia de Snyders

O pedagogo francês Georges Snyders (1916) foi o primeiro a usar a expressão *pedagogia progressista*, título de um livro no qual se propôs a pensar uma teoria que superasse a escola tradicional e a *escola nova*.

Como sabemos, toda *síntese* é, do ponto de vista dialético, uma realidade nova que resulta de uma superação em que *tese* e *antítese* são *negadas*, mas ao mesmo tempo *conservadas*. Assim, são negados os aspectos conservadores da escola tradicional, bem como os excessos da *escola nova*, sendo depois recuperados em nível superior. Por exemplo[2], sabemos que a escola tradicional se define antes de tudo por meio de *modelos*, "mas não conseguiu dar vida a esses modelos, daí a hipertrofia da noção de exercício e alguma coisa de infinitamente morno que se espalha através da escola". Por outro lado, "a educação nova propõe atitudes sedutoras e mesmo fecundas, de participação, de iniciativa, de atividade", mas, ao desprezar os modelos, essas atitudes perdem sua consistência e voltam-se contra o próprio projeto.

Para superar o impasse, Snyders propõe situar o ponto de partida nos conteúdos do ensino. No entanto, é preciso considerar os modelos enquanto se referem ao nosso mundo, ao mundo da criança, não como abstrações. E que as atitudes de participação ativa introduzam vivacidade e energia precisamente nessa relação com os modelos.

Se a escola tradicional não conseguiu dar vida a seus modelos é porque partia de uma concepção essencialista e a-histórica do homem, o que Snyders supera com a perspectiva histórico-social. Dessa forma, os modelos de moral, por exemplo, não independem da história, mas são engendrados a partir dela e, ainda, mudam conforme a classe social a que se pertence. No mundo capitalista, haveria uma moral proletária diferente da moral burguesa, a menos que predomine a força da ideologia.

No entanto, na sociedade dividida em classes, embora a cultura erudita só seja acessível à elite dominante, tal produção não deixa de interessar ao proletariado, que deveria utilizar as obras culturais da burguesia e enriquecer sua formação. Diz Snyders: "Só há idéias burguesas no que a escola da burguesia divulga. É burguês catapultar Victor Hugo em 'pára-quedas' para crianças que ninguém preparou para acolher, é burguês interpretar Victor Hugo de maneira puramente formalista deixando na sombra as suas tomadas de posição essenciais: já não é burguês iniciar as crianças em Victor Hugo levando-as pouco a pouco a ir além do seu *Tintim** habitual. E é a melhor das oportunidades para que finalmente sejam eles próprios a extrair, quer dos seus livros, quer da sua experiência, aquilo que irá alimentar uma tomada de consciência criadora do mundo de hoje. (...) A cultura

2. Exemplo dado por Snyders em seu livro *Pédagogie progressiste*, p. 130.

* Historietas infanto-juvenis muito conhecidas na França, de autoria de Hergé, pseudônimo do belga Georges Rémi, transformadas em histórias em quadrinhos e filmes.

operária carece da escola não para se renegar, mas para se realizar. A escola precisa de que a pressão operária seja forte: de outro modo corre o risco de se esquecer de tirar das obras culturais a sua substância revolucionária"[3].

Ainda tendo em vista o caráter dos pressupostos teóricos histórico-sociais, Snyders reconhece a insuficiência de deixar as crianças à mercê de sua espontaneidade, como quer a educação renovada, porque nesse caso elas estarão sujeitas às ideologias da sociedade em que vivem (ver leitura complementar 2).

Daí a ênfase dada à transmissão da cultura e ao papel que o professor desempenha nesse processo. Aquilo que o aluno já conhece é fragmentado, contraditório e, portanto, exige do mestre o encaminhamento "a noções, a formas de ação e a atitudes às quais eles não chegariam por si mesmos".

O elemento essencial dessa pedagogia é que ela não corre o risco da abstração, porque "o aluno *se reconhece* precisamente nas idéias e nas atitudes as quais o mestre o ajudou a alcançar". Usando o tema do racismo, Snyders dá o exemplo do confronto entre dois alunos, um francês e seu colega árabe — nós diríamos entre um brasileiro do sul e um migrante nordestino, um branco e um negro ou ainda um rico e um pobre — para mostrar que a criança sofre a experiência da contradição: há, de um lado, o sentimento da diferença e, de outro, a comunidade, a vida em grupo, que torna possível a descoberta da semelhança; de um lado, há momentos de amizade e companheirismo e, de outro, a estranheza, a recusa e o desprezo.

O papel do mestre está em introduzir discussões, confrontações, diálogos a partir de conteúdos que serão reelaborados pelos alunos, "um vaivém entre o vivido e o conhecimento proposto, entre a atitude espontânea e a atitude encarnada pelo mestre".

Há professores para os quais a ênfase posta no conteúdo seria responsável por aulas maçantes que, por sua vez, exigiriam atitudes autoritárias, a fim de manter a atenção dos alunos. Snyders acena, ao contrário, com a *alegria* e a *liberdade* autênticas no final do processo, mesmo que de início o professor precise traçar caminhos e indicar pistas.

3. *Escola, classe e luta de classes*, p. 403.

Ao destacar a importância do contato dos alunos com as obras-primas da humanidade, Snyders diz que "ambiciona confrontar o aluno com as conquistas humanas essenciais, na esperança de que ele alcance assim as alegrias essenciais". E completa: "Parece-me que posso encontrar nessa relação com a obra-prima uma síntese entre a obrigação e a autonomia, entre a afirmação do obrigatório e o desejo de autonomia daqueles que protestam contra o obrigatório"[4]. Veja a esse propósito o dropes 3, em que Snyders justifica seu ponto de vista a partir de uma citação de Picasso.

É bom ressalvar que, ao valorizar as obras-primas, Snyders não desconsidera as produções chamadas de *intermediárias*, por considerá-las como "degraus" para o acesso às obras essenciais. Nesse sentido, conferir o dropes 4 do Capítulo 4.

Pedagogia histórico-crítica

Se o problema dos altos índices de exclusão da escola preocupou autores europeus, como os crítico-reprodutivistas e Snyders, com maior razão tem merecido a atenção de pedagogos brasileiros, dentre os quais destacamos Dermeval Saviani (1944), principal articulador da *pedagogia histórico-crítica*, anteriormente denominada *pedagogia dialética* e, também, *pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Apropria-se de conceitos de Marx, Gramsci, Kosik, Suchodolski, Snyders e Álvaro Vieira Pinto, mas os reelabora a partir da análise da realidade brasileira, que busca conhecer sob os mais diversos ângulos.

No seu livro *Educação brasileira — estrutura e sistema*, Saviani se debruça sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo anteprojeto data de 1948, com promulgação apenas em 1961, após conturbado percurso e discussões. Nesse estudo discute a inexistência de um *sistema educacional* brasileiro, tendo em vista a falta de planejamento, a importação e a improvisação de teorias.

As nossas instituições de educação permanecem ainda no nível da *estrutura*, e não no do *sistema*, por estarem desprovidas de planos e de intencionalidade, por apresentarem incoerências

4. *Alunos felizes*, p. 111.

internas e externas (por inadequação à realidade brasileira). Como conseqüência, a LDB é inoperante, por não ser capaz de realizar as transformações necessárias.

Enquanto os demais países conseguiram, a partir do século XIX, implantar sistemas nacionais de educação, e outros o fizeram recentemente, como o Japão e a Coréia, permanecemos desorganizados e com altas taxas de analfabetismo. As reformas educacionais constantes fragmentam e deformam ainda mais nossas precárias leis, nas quais também não existe articulação entre graus e cursos. Uma danosa descontinuidade de programas prejudica o trabalho educativo, que exige, ao contrário, tempo para que as habilidades e os conceitos sejam assimilados pelos alunos.

A tarefa da pedagogia histórico-crítica consiste na tentativa de reverter esse quadro, buscando construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências.

Que não se veja aí uma proposta idealista de mudança, mesmo porque esse projeto pedagógico se funda em pressupostos materialistas e dialéticos. De fato, Saviani começa sua análise a partir da categoria do trabalho, por excelência a forma pela qual o homem produz sua própria existência, transformando a natureza em cultura.

O fazer que tem como resultado um produto material, no entanto, não se separa do trabalho "não-material", que consiste na produção de idéias, conceitos, valores, ou seja, na produção do saber. Essa produção espiritual (conhecimento sensível ou intelectual, prático ou teórico, artístico, axiológico, religioso, e assim por diante) varia de acordo com os povos, e cada pessoa precisa se inteirar deles para sua humanização. "Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo."

Dessa forma, a escola promove a socialização do saber por meio da apropriação do conhecimento produzido histórica e socialmente, ou seja, pelo trabalho educativo produz-se intencionalmente nos alunos o que a sociedade produziu coletivamente no decorrer do tempo, a sua herança cultural: a ciência, as artes, a religião, a filosofia, as técnicas etc.

A atividade nuclear da escola é, portanto, a transmissão dos instrumentos que permitam alcançar o saber elaborado. Sendo a mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, a formação de habilidades, hábitos e convicções. Isso não significa que a proposta progressista se identifique com os métodos tradicionais, porque o caráter histórico-social da pedagogia progressista exige a constante vinculação entre educação e sociedade, entre educação e transformação da sociedade, ou seja, o ponto de partida e o de chegada do processo educativo é sempre a prática social.

Por isso, o saber objetivo transformado em *saber escolar* não interessa por si mesmo, mas sim como meio para o crescimento dos alunos, a fim de que "não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação"[5].

A fim de desfazer confusões, Saviani destaca a diferença entre *elaboração do saber* e *produção do saber*. Esta última é social e se dá no interior das relações sociais, só alcançando o nível de elaboração aqueles que possuem o domínio dos instrumentos de sistematização. Nas sociedades divididas, só a classe dominante atinge essa etapa. Daí a importância da educação formal, pois, " se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber"[6].

A tendência progressista histórico-crítica constitui um projeto pedagógico em construção do qual participam inúmeros educadores. Podemos distinguir, além de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namo de Mello, entre muitos outros.

5. Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações, p. 20.

6. Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações, p. 100.

4. Os riscos do processo

O politicismo pedagógico

A teoria progressista parte do pressuposto de que não existe educação neutra, e não estar atento a esse fato pode levar à ideologia (ver Capítulo 3). Isso porque, sob a aparente neutralidade de uma educação "apolítica", sempre se esconde uma determinada política de educação. Toda educação viva não se isola do contexto social e político e, por isso, os pólos *educação* e *política* são complementares e indissociáveis.

A ênfase dada à necessidade de ação política, no entanto, pode provocar distorções. Uma delas é descuidar do próprio trabalho pedagógico, privilegiando a ação política, o que, afinal, "ideologiza" a educação. O que a pedagogia progressista pretende é compreender a educação como dependente da política, mas não com ela identificada nem a ela subordinada. O trabalho do professor é especificamente pedagógico, mas ele precisa ter clareza quanto ao processo político no qual está inserido, justamente para não sucumbir à ideologia.

A educação compensatória

Outra distorção da teoria se dá com o que poderíamos chamar de *educação compensatória*. Ao constatar que as dificuldades das camadas populares para terem acesso à cultura dominante muitas vezes decorrem de deficiências nas áreas de saúde, nutrição e psicomotricidade, a própria escola utiliza as verbas públicas destinadas à educação para atender essas necessidades, oferecendo merenda escolar, atendimento médico e dentário e assistência psicológica.

Não se trata de insensibilidade diante desse quadro precário que, sem dúvida, exige providências. O problema está no fato de a escola assumir um papel que não é propriamente da área da educação, mas incumbência de outros setores do Estado, deixando de executar o projeto especificamente pedagógico, que consiste em tornar acessível aos pobres os conhecimentos que só os ricos alcançam, a fim de evitar maior disparidade entre as diversas camadas da população.

A falsa democracia na sala de aula

As propostas progressistas orientam-se não só em direção a uma democratização das oportunidades de ensino, mas também supõem que o trabalho exercido na escola não seja autoritário.

Cabe ao professor a sensibilidade de não desmerecer a visão de mundo do aluno e suas necessidades fundamentais, preocupando-se sempre em partir dessa realidade dada.

Tais premissas não levam à recusa do papel organizador do professor, que efetivamente se encontra em posição assimétrica à do aluno, na medida em que existe uma desigualdade inicial entre os dois. Isso não justifica qualquer arbitrariedade do professor, mas é suficiente para explicar que a percepção dos fins da educação e o próprio conteúdo do que é ensinado se encontram mais clara e objetivamente presentes no professor competente.

Dessa forma seriam superados tanto o autoritarismo da escola tradicional como a não-diretividade que decorre da educação renovada. É nesse sentido que Dermeval Saviani se refere à "democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada" (ver leitura complementar 1).

Dropes

1

(...) há uma greve recente [1984] que deveria ser mencionada. Talvez a maior de todos os tempos na educação brasileira: a greve do magistério público do Estado de São Paulo, que teve assembléias com cerca de cem mil professores numa categoria de 180 mil. O movimento cresceu rapidamente. Foram dezessete dias de greve com duas assembléias por semana, toda quarta e sábado. Foi um movimento crescente pela valorização do trabalho do professor. (...) Esse movimento marcou profundamente a escola pública no Estado de São Paulo porque conquistou uma grande qualidade: a união de várias entidades. (...) Pois bem, apesar da sábia medida do então secretário

da Educação Paulo de Tarso de deixar a critério das escolas a reposição ou não das aulas, o interessante é o argumento que Gumercindo Milhomem Neto, presidente da Apeoesp [Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo], utilizou para não repor as aulas: os professores tinham dado lições durante aqueles dezessete dias — "lições de democracia". (Moacir Gadotti)

2

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (Paulo Freire)

3

Diante das objeções de que oferecer sistematicamente obras-primas para os alunos poderia ser contrário ao desenvolvimento de sua autonomia, por se tratar da transmissão de produtos acabados, obras concluídas, objetos alheios, exteriores, Snyders contrapõe os argumentos de Picasso.

"A resposta de Picasso a essas objeções banais é magnífica: neste exemplo, o quadro é um nu; ao mesmo tempo ele foi inteiramente realizado pelo artista e cada um pode compô-lo: 'É preciso que você dê a quem olha as condições para que ele próprio faça o nu, com os seus olhos; [é preciso que] ele tenha à mão todas as coisas das quais necessite para fazer um nu. Então ele mesmo as porá no lugar com os olhos dele. Cada um fará o nu que quiser com o nu que eu tiver feito para ele'.

A relação do espectador com o quadro é bem a síntese do obrigatório e da autonomia: a partir de dados impostos, é ele que monta o quadro, e esse quadro restituído é um Picasso; a prova de que a síntese foi bem-sucedida é a alegria sentida."

Leituras complementares

1. Escola e democracia

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescente-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isto porque, se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isto o processo educativo fica sem sentido. Veja-se o paradoxo em que desemboca a Escola Nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta a sua proposta pedagógica: de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido. Ora, com isso perdeu-se de vista que o processo jamais pode ser justificado por si mesmo. Ele é sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro); uma certa transformação (de algo em outra coisa). É, enfim, a própria catarse (elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens).

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a con-

dição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade real é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então não vale a pena desencadear a ação pedagógica. E neste ponto vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

(Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, p. 80-82.)

2. [Não se educa inocentemente]*

Eu mantenho que o que considero essencial na escola é a apropriação de certos conteúdos pelos alunos. E que a reforma, a revolução da escola para mim é a modificação dos conteúdos, sendo que os problemas de método não constituem a coisa primeira, mas a conseqüência dos conteúdos. Neste momento, objetam-me, por certo, e eu próprio o objeto a mim mesmo, que com isso se cai no doutrinamento, que a aula se vai transformar em lugar de propaganda, que vai haver divisão e oposição entre os alunos e o professor. E eu não sei bem como responder a tal questão. (...)

Para mim, o drama de ser professor — e há algo de dramático em se ser professor —, é efetivamente eu arriscar-me a conduzir os alunos numa má direção. Ou, pelo menos, o não conseguir fazer dele o tipo de homem que desejaria que fosse. É o risco que define a função docente: será que fiz tudo para fazer dos meus alunos os homens que eu desejaria que eles fossem? Que eu considere meu dever fazer de meus alunos, digamos, homens de esquerda, homens progressistas, irei ter alunos e pais de direita que não ficarão satisfeitos.

Direi com alguma maldade que considero que muitas das pedagogias ditas modernas, e não excluo talvez o "trabalho autônomo", parecem-me comportamentos de fuga, que evitam ao professor pôr-se questões fundamentais, tal como: que esperança tenho eu em relação aos meus alunos?

Não se educa inocentemente. O sonho de muitos professores seria criar simplesmente condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e o professor não pesaria sobre a sua liberdade. O professor deixaria simplesmente ao aluno desenvolver o que se designa por espírito crítico, a curiosidade, o sentido da observação; e não o doutrinaria. É o sonho de muitos professores, mas eu penso que isso é uma ilusão. Porque, há que reconhecê-lo, os nossos silêncios falam quase tanto como as nossas palavras...

Vou buscar os meus exemplos ao racismo e à xenofobia. E continuarei a ser maldoso dizendo que em França, como todos sabem, há muitas crianças portuguesas; de uma maneira geral, as crianças mais malvistas são as argelinas, mas imediatamente a seguir vêm as portuguesas. Em contrapartida, às crianças amarelas, às asiáticas, tecem-se grandes elogios. (...) Ora, se o profes-

* Este texto tem características de exposição oral por se tratar do debate após seminário realizado pelo autor, em Portugal.

sor, na aula, não diz nada — e é a importância do silêncio —, ou diz simplesmente: "José, 2 em 20", sem qualquer comentário, nem agradável, nem desagradável, ele confirma aos olhos do pequeno Dupont que as crianças portuguesas são "estúpidas". Para lutar contra esta idéia é preciso dizer que o José não estuda na sua língua, tem um meio difícil e pais superexplorados. (...)

Ora, o meu desejo, o meu sonho, seria fazer da escola não o lugar do partido comunista, ou socialista, ou radical, nem também um lugar onde não se diria nada sobre nada, mas um lugar de congregação; por exemplo, e é o meu exemplo capital: seria o lugar de congregação de todos os que quisessem lutar contra o racismo e a xenofobia. (...) É preciso dar argumentos científicos — não creio haver nenhuma ciência que demonstre que os portugueses são mais "estúpidos" que os outros —, sendo preciso por conseguinte explicar as dificuldades dos imigrados, dar às crianças o hábito de trabalhar com os Josés e os Mohamedes; é preciso fazer-lhes sentir não só as diferenças, mas amar as diferenças, o valor criador das diferenças: dar portanto a possibilidade a José de fazer progressos, como os mais, mas dar-lhe a possibilidade também de mostrar a sua originalidade, pela sua própria experiência da vida. É, repito-o, não um discurso para ser feito uma vez, mas é um esforço de todo o ano, simultaneamente para dizer coisas aos alunos e para os fazer viver, para os fazer organizar-se, direi, de um modo acolhedor. Ora, se há um "doutrinamento" — e com isso eu vou desagradar às pessoas que são racistas ou xenófobas e que pensam que os estrangeiros o melhor era ficarem na sua terra —, vou descontentar pessoas; mas não vou fazer uma propaganda comunista ou socialista, ou cristã, mas vou tentar reunir cristãos, comunistas, socialistas e sem partido, que têm vontade de se abrir aos outros e às suas diferenças. Repare-se: quando digo "comunistas" em relação a crianças de 10 anos, digo crianças que são influenciadas por um meio comunista; quando digo racistas de crianças de 10 anos, digo a mesma coisa: são as crianças influenciadas por um meio racista.

Para mim, a reforma da escola não é fundamentalmente uma reforma de métodos. O método é uma conseqüência dos conteúdos. E a grande dificuldade numa sociedade pluralista como a nossa — e eu sinto-me feliz por ela ser pluralista —, é encontrar suficientes pontos de convergência para que a escola seja viva. Naturalmente, diz-se, os professores de Ciências têm menos dificuldades que os professores de História ou de Literatura, mas isso não é muito verdadeiro. Quando eles explicam como funciona um motor elétrico, há um acordo assaz grande, mas desde que eles se interroguem sobre a confiança que se pode ter na ciência, como nos servirmos da ciência para aumentar a felicidade dos homens, e sobretudo a confiança que se pode ter na razão científica dos homens, aí encontram-se perante as mesmas dificuldades. E os alunos esperam de nós não somente que lhes ensinemos a resolver uma equação do 2º grau, mas também em que medida o progresso da razão humana ajuda a humanidade a progredir, ou melhor: que há a fazer para que o progresso das ciências seja acompanhado do progresso do conjunto dos homens.

Isto significa que todos os professores são confrontados com os problemas para mim essenciais da educação: como dizer aos alunos as coisas essenciais que esperam de nós, sem abusar da nossa posição. Dizemo-nos sempre que se não formos nós a falar do Amor, da Morte, e do Destino Humano adotarão as idéias que circulam em torno deles a partir da televisão, e dos jornais de grande tiragem.

Fico-me por aqui, pois tudo isto é demasiado difícil...

(Georges Snyders, As pedagogias não-diretivas, in *Correntes atuais da pedagogia*, p. 28-33.)

Atividades

Questões

1. Em que aspectos as teorias progressistas se assemelham e em que se distinguem das teorias crítico-reprodutivistas?
2. Em que sentido o conceito de trabalho nas teorias progressistas é diferente daquele usado nas diversas teorias pedagógicas que costumam recorrer a esse tipo de atividade?
3. Que papel as teorias progressistas reservam aos professores?
4. Qual é, para a teoria progressista, a função da escola na sociedade capitalista?
5. Em que sentido a valorização dos modelos pode não significar adesão à escola tradicional?

6. Identifique alguns pressupostos socialistas da teoria histórico-crítica.
7. Por que ainda não se pode falar em "sistema educacional nacional" em relação ao Brasil?
8. Explique quais são as relações entre educação e política e quais são os riscos de uma abordagem política da educação.
9. Posicione-se diante do recurso da educação compensatória: defenda-o ou recuse-o, usando argumentos.

Análise de texto

10. Com base no dropes 1, explique como se justificaria a afirmação de que os professores em greve teriam dado "lições de democracia".

Baseado no dropes 2, responda às questões de 11 a 14.

11. A que tipo de violência o autor se refere?
12. Qual é a diferença fundamental entre homem-objeto e homem-sujeito?
13. Dê exemplos de como nossa sociedade "proíbe" que muitos sejam sujeitos de sua busca.
14. Em que sentido não se pode falar em autêntica democracia onde persiste uma educação dualista, ou seja, não-unitária?

Baseado no texto complementar 1, responda às questões de 15 a 18.

15. O que significa a seguinte afirmação: "a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada"?
16. Que crítica o autor faz à *escola nova*?
17. Que tipo de percepção o professor deve ter para que possa desencadear o processo de passagem a que o texto se refere?
18. Dê alguns exemplos concretos de atitudes supostamente autoritárias quando analisadas sob o ângulo do ponto de partida, mas democráticas quanto ao ponto de chegada. Dê um exemplo referente à situação inversa.

Baseado no texto complementar 2, responda às questões de 19 a 23.

19. Com a expressão "Não se educa inocentemente", Snyders se refere à impossibilidade de neutralidade na educação. Explique isto.
20. Explique o que o autor quis dizer com "(...) os nossos silêncios falam quase tanto como as nossas palavras..."
21. Como enfrentar em sala de aula manifestações de racismo e xenofobia?
22. Qual é a importância do professor como veiculador de valores? Como cumprir essa tarefa sem o risco de doutrinação?
23. O autor estabelece uma relação entre métodos e conteúdos. Explique em que medida essa postura é representativa das teorias progressistas.

Redação

Tema 1: "A inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher; é uma fogueira que é preciso manter acesa" (Plutarco). A partir da citação, faça uma dissertação a propósito da ênfase dada pelas teorias progressistas aos conteúdos.

Tema 2: Educação e transformação da sociedade: possibilidades e limites.

UNIDADE VI

REPENSANDO A EDUCAÇÃO

24. Possibilidades e limites da educação

24 Possibilidades e limites da educação

O mundo não somente o nosso está fragmentado. Porém não cai aos pedaços. Refletir me parece uma das principais tarefas da filosofia dos nossos dias.
(Cornelius Castoriadis)

1. Saber para quê?

Neste capítulo, muitos dos temas abordados ao longo do livro serão retomados de forma resumida, com a finalidade de destacar alguns pontos considerados mais importantes e que certamente indicarão o fio condutor que nos guiou nesse percurso.

Partimos da noção de *trabalho* como categoria que caracteriza fundamentalmente o homem. Vimos que o trabalho é uma práxis, ou seja, a ação humana pressupõe a relação dialética entre a teoria e a prática, o pensar e o agir. Então, à pergunta "Saber para quê?" responderíamos enfaticamente: "para transformar o mundo e a si mesmo". É sob esta ótica que pensamos a escola, como transmissora do saber acumulado em uma determinada sociedade e também como local de recriação e crítica do saber.

Para tanto, a escola não poderia estar separada, à parte do mundo da produção, mas constituir o momento em que essa mesma produção é colocada em questão e pode ser explicitada. Ainda mais: numa sociedade democrática, a escola seria local de fácil acesso a todos que a ela desejassem chegar.

No entanto, nas sociedades em que existe desigual repartição dos bens, o que gera privilégios, a escola não atinge os objetivos de universalização do saber. Basta estudarmos um pouco de história da educação para constatarmos a exclusão, o não acesso ao saber pela maioria.

Não compreender os mecanismos pelos quais a ideologia mascara as formas de poder é permitir a perpetuação dessa situação. Para que haja a real democratização da escola é preciso torná-la universal e gratuita, superando a *escola dualista*, segundo a qual a elite recebe instrução geral e propedêutica, bem como formação acadêmica e "desinteressada", enquanto os proletários são encaminhados para a formação técnica, transformada em simples profissionalização.

Em outras palavras, na *escola unitária* todos são preparados para o trabalho, o que não significa formar mão-de-obra para o mercado. Sem dúvida essa é uma das funções da escola, mas reduzi-la a isso é sucumbir a um imediatismo imobilizante e empobrecedor.

Cabe à escola dar um saber *para* o trabalho e também um saber *sobre* o trabalho. Saber *sobre* o trabalho significa discutir os fundamentos do trabalho, explicitar as formas pelas quais o homem, neste momento concreto, transforma o mundo em que vive, bem como os tipos de relação humana decorrentes da divisão do trabalho.

Só assim a escola superaria as dicotomias que têm deformado o homem: trabalho intelectual X trabalho manual, ciência X produção e cultura erudita X cultura popular. Tais dicotomias são o resultado de uma sociedade também dividida entre os que mandam e os que obedecem.

Vimos que as mudanças nesse sentido dependem de transformações políticas e que a escola não pode, por si só, promovê-las, mas reconhecemos na educação um espaço possível de conscientização e encaminhamento das mudanças. A eficácia da atuação da escola dependerá da maneira como formos capazes de enfrentar certos problemas fundamentais.

Daí a importância da ação conjunta de profissionais do ensino, de alunos, de pais de alunos e de associações de diversos tipos — partidos políticos, grupos diversos da sociedade civil —, todos empenhados em esclarecer os objetivos a serem alcançados pela escola e em exercer pressão

sobre os órgãos públicos, para que cumpram o que lhes compete.

A legislação é um dos focos de atenção; por isso os grupos interessados na real transformação da escola precisam procurar maneiras de evitar que se continue legislando autoritariamente, a partir de decisões tomadas "de cima para baixo", sem a prévia discussão com os envolvidos no processo.

Outra importante questão é a do financiamento da educação, sobretudo quanto à distribuição das verbas públicas, que devem garantir prioridades realmente educacionais. E que se evite ainda o atrelamento de nossas reformas educacionais aos interesses estrangeiros, como ocorreu durante os acordos MEC-USAID.

Outras questões serão examinadas a seguir, especificamente no que se refere à educação brasileira.

2. A educação no Brasil de hoje

A implantação de um sistema educacional

Se analisarmos as reformas educacionais ocorridas no Brasil, veremos que elas estiveram carregadas de vícios que dificultaram a execução dos projetos.

Temos sido fortemente influenciados por modelos estrangeiros, inadequados à nossa realidade. Ainda mais: na verdade, teríamos que conhecer melhor os nossos problemas, o que só recentemente vem ocupando os estudiosos em educação.

Até a década de 30 as reformas eram um amontoado de leis esparsas que privilegiavam ora um, ora outro grau do ensino, com a agravante de serem reformas regionais e não nacionais. Nessa ação pendular o ensino fundamental sempre foi desprezado, o mesmo ocorrendo com o ensino técnico e de formação de professores.

Quando se tentou legislar sobre os diversos níveis e no âmbito nacional, persistiram inúmeros vícios, como a ausência de relação entre a elaboração da lei e a realidade, a desarticulação e a falta de integração entre os graus de ensino (bem como a ausência de clara definição dos objetivos em cada um), e a conseqüente defasagem entre a oferta de vagas escolares e as necessidades do sistema econômico.

Acrescente-se a esse quadro sombrio a ausência de uma política educacional efetiva, uma vez que a legislação sempre espelhou os interesses das classes representadas no poder. Isso perpetuou a escola dualista e a eterna luta entre escola pública e escola particular, o que tem frustrado os anseios de democratização da educação.

O professor Dermeval Saviani demonstra, a partir do estudo de nossas leis, a inexistência de um sistema educacional no Brasil. Para ele, o homem é capaz de educar de modo sistematizado apenas quando "toma consciência da situação (estrutura) educacional, capta os seus problemas, reflete sobre eles, formula-os em termos de objetivos realizáveis, organiza meios para alcançar os objetivos, instaura um processo concreto que os realiza e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. Este último requisito resume todo o processo, sendo condição necessária para garantir sua coerência, bem como sua articulação com processos ulteriores"[1].

Como se vê, está para ser elaborada a *teoria da educação brasileira* e nem existe ainda um *sistema educacional* para o Brasil. Essa é uma tarefa que não só os teóricos, mas todos os educadores, têm de enfrentar.

O desafio do 1º grau

O ensino elementar representa o principal desafio, o mais urgente e crucial problema da educação no Brasil.

Embora a percentagem de analfabetos tenha diminuído, o seu número absoluto aumentou devido ao crescimento da população. Se examinarmos criticamente os índices, questionando o que se considera *ser alfabetizado*, veremos que nem sempre os critérios adotados refletem o problema na sua real dimensão. São critérios bastante diferentes se restringir à constatação da capacidade de apenas saber escrever o próprio

1. *Educação brasileira*: estrutura e sistema, p. 78.

nome e a habilidade de ler e escrever com certa fluência. Na segunda hipótese, o aluno precisa se aplicar seguramente durante mais de um ano a fim de fixar o hábito.

Avaliando a situação a partir desse último critério, chegaríamos a conclusões muito mais pessimistas, pois descobriríamos o enorme contingente de semi-alfabetizados. Este fato configura o quadro de seletividade e elitismo de nossa escola, marcada por exclusão, evasão, repetência e baixo índice de escolarização superior, com a agravante de que neste nível predominam os alunos vindos das classes dominantes.

Por isso, a primeira consideração a ser feita em relação ao 1º grau é que ele se torna universal e gratuito, eliminando-se as distorções que expulsam desde cedo as crianças da escola. A segunda se refere ao conteúdo a ser transmitido. Levar em conta a herança cultural que o próprio aluno traz consigo supõe a aceitação e a não-discriminação de sua linguagem e de seu saber. Isso não significa, no entanto, que ele permaneça nesse nível; o educando deve ser levado a dominar a norma culta, bem como ter acesso ao saber acumulado pela humanidade. Só assim o povo poderá organizar de forma coerente o seu saber difuso.

Tendo em vista o patamar atual atingido pela indústria e pela tecnologia moderna, são as seguintes as exigências para o 1º grau:

- alfabetizar, proporcionando o real domínio da leitura e da escrita;
- ensinar matemática, a linguagem das ciências;
- ensinar as leis das ciências da natureza, que possibilitam sua transformação;
- ensinar as ciências sociais, para que o educando venha a saber como os homens, ao trabalhar, estabelecem relações de poder, ocupam os espaços, criam instituições, determinam direitos e deveres.

No 1º grau é importante a formação do hábito e da disciplina do trabalho (intelectual e manual), bem como o desenvolvimento da sociabilidade, pois nesse momento a criança estará se esforçando, não para reprimir seus desejos, mas para aprender o controle autônomo deles, condição moral de qualquer vivência em comunidade.

O 2º grau e a politecnia

Dos três graus de ensino, o 2º grau é o que mais tem oscilado quanto à definição e, por conseqüência, quanto aos objetivos.

Por tradição, o ensino secundário sempre foi acadêmico, no sentido de proporcionar formação geral "desinteressada", visando a cultura "de adorno", sobretudo para os filhos das classes dirigentes. Também tem um caráter propedêutico, já que se propõe a preparar os jovens para o acesso ao ensino superior. Devido à alta seletividade, é também elitista.

Se por um lado predomina o 2º grau acadêmico, propedêutico e elitista, por outro lado o desenvolvimento industrial exige a formação de técnicos, o que tem feito aumentar a oferta de cursos profissionalizantes de nível médio. Por isso podemos perceber, no estudo da legislação, as oscilações que ora acentuam o caráter de formação geral, ora o de profissionalização, sem que se tenha conseguido superar a dicotomia da escola dualista.

A nossa experiência tem mostrado que a opção por um dos dois pólos em questão é insufi-



A escola dualista é discriminadora porque, de acordo com a origem social, encaminha os jovens para a formação global ou para a estrita profissionalização técnica.

ciente e prejudicial, ainda mais se lembrarmos que a faixa etária dos jovens que freqüentam o 2º grau vai dos 15 aos 18 anos. Torna-se urgente a superação dessas duas tendências, buscando-se a escola unitária e politécnica, que dê a todos o mesmo tipo de educação, no qual não se separe trabalho intelectual e trabalho manual.

Como já vimos no Capítulo 23, a politecnia não se confunde com o ensino de determinada técnica, mas supõe a compreensão dos fundamentos das diferentes técnicas constitutivas do trabalho tal como ele se apresenta no estado atual de desenvolvimento tecnológico. Devido ao nível de abstração de que é capaz o aluno do 2º grau, é possível estabelecer a relação entre ciência e produção.

Por fim, se considerarmos que na faixa etária em que se encontram os alunos do 2º grau está em processo a formação do caráter, acrescenta-se à compreensão da relação ciência-produção a convicção de que qualquer ação transformadora sobre o mundo e os outros exige responsabilidade moral e política.

Estão aí os crimes ecológicos praticados em nome do "progresso", a corrupção e a violência para provar que o homem ainda tem muito a aprender. Portanto, como já foi visto no Capítulo 12, é importante que se cuide da formação integral do jovem, atentando para a educação da sensibilidade, para sua autonomia moral e para o exercício da cidadania.

O 3º grau e a comunidade

A falta de uma adequada definição dos propósitos do 2º grau tem prejudicado o acesso ao nível superior, ora porque a autonomia intelectual do aluno não se acha encaminhada de forma satisfatória, ora porque os instrumentos de controle do acesso ao nível superior (como os exames vestibulares) se tornam artificiais e ineficazes.

Esse estado de coisas tem penalizado mais uma vez os alunos vindos das classes desfavorecidas, uma vez que os jovens bem-preparados pela escola particular ocupam as vagas das melhores universidades, que são as públicas.

Esta perversa inversão elitiza ainda mais a educação, provocando outra distorção: desde a década de 70 têm sido criadas inúmeras faculdades particulares, geralmente na área de ciências humanas, fáceis de instalar e de baixo custo, mas que nem sempre oferecem cursos de qualidade. Para elas se encaminham os excluídos das principais universidades que, ao terminar o curso (o que nem sempre ocorre), lançam-se no mercado com o prejuízo de uma formação inadequada.

Se denunciamos o caráter elitista da formação superior, é apenas no sentido de que o acesso a ela tem sido barrado aos jovens das classes pobres. No entanto, em tese, trata-se de um nível de ensino que sempre será procurado por poucos, devido ao caráter de extrema especialização e exigência de rigor na formação intelectual.

Em outras palavras, nem todos os jovens desejarão cursar a universidade, e seria bom que essa escolha fosse pessoal, não resultando da injusta seletividade econômica. Aliás, essa injustiça se faz de duas formas: aqueles que desejam e têm condições intelectuais de cursar a universidade são barrados, enquanto jovens pouco interessados pelo trabalho intelectual são a ela conduzidos, a reboque da exigência social de se ter um diploma de nível superior.

Por isso, diante do caráter de especialização da educação superior, deveria haver, dentro da sociedade, mecanismos que permitissem a difusão das conquistas da pesquisa superior.

Para tanto, o professor Dermeval Saviani diz ser necessária a viabilização de Centros de Cultura Superior, "com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo", ressaltando que "essa proposta é bem diversa da atual função da extensão universitária. Não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo"[2] (ver leitura complementar).

Parece que se fecha, assim, o círculo aberto pela necessidade de integração do trabalho in-

2. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola. In: *Seminário de ensino de 2º grau*: perspectivas. Anais. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, maio de 1988.

telectual com o trabalho manual. A implantação da escola unitária levaria à construção de uma sociedade na qual aqueles que se dedicam ao trabalho intelectual não perderiam o contato com os trabalhadores manuais, nem estes exerceriam mecanicamente suas funções, mas teriam ocasião de refletir sobre o seu fazer no contexto mais amplo do mundo em que vivem. Com isso, o trabalhador manual recuperaria a dimensão moral e política indispensável ao exercício da cidadania.

A valorização do professor

No correr da história da educação, tem variado a imagem do professor a partir da expectativa a respeito do papel por ele assumido em cada sociedade.

Vimos em outros capítulos como essa oscilação vai desde a sua supervalorização na educação tradicional magistrocêntrica até a extrema não-diretividade, onde sua atuação é sobremaneira minimizada. A representação mais drástica da perda de espaço se configura na teoria de desescolarização de Ivan Illich.

Quaisquer que tenham sido as funções reservadas ao professor e as que ainda lhe caberão, é um truísmo insistir na necessidade de valorização de seu trabalho. É necessário, sim, direcionar de maneira mais justa e racional as verbas destinadas ao ensino, gastando menos com construções monumentais e projetos abortados, para investir de uma vez por todas na formação dos professores, criando boas escolas de magistério e pedagogia, implementando o plano de carreira e promovendo a reciclagem constante do corpo docente.

O que se vê, infelizmente, é a crescente desvalorização da profissão e o empobrecimento dos mestres. As perdas salariais, decorrentes de uma política de descaso pela educação, têm obrigado o professor a verdadeiras maratonas em diversas escolas, o que prejudica a preparação de aulas, a avaliação dos alunos e a sua própria integridade como pessoa. Mais ainda: tem-se verificado o êxodo de bons profissionais para outras áreas, nas quais serão mais bem remunerados.

Portanto, uma política de reestruturação da educação tem de passar inevitavelmente pela revalorização do magistério.

3. Rumo ao século XXI

Antes de fechar este livro, gostaríamos de lançar um olhar prospectivo para o milênio que se aproxima, cujo esboço se delineia nas contradições pelas quais estamos passando.

Analisamos até aqui questões que mostram a crise da educação brasileira ante os avanços dos países desenvolvidos. No entanto, existem problemas que ultrapassam esse nível de discussão, pois têm em vista a própria crise da sociedade contemporânea, na gestação de novos tempos.

Algumas considerações já foram feitas no Capítulo 2, quando nos referimos à sociedade pós-moderna, assunto retomado na Parte II do Capítulo 6, a propósito da revolução introduzida pela informática e pelos meios de comunicação de massa.

De fato, têm sido tão grandes as transformações no final do século XX — a ponto de se falar em *pós-modernidade*, em oposição aos tempos chamados modernos —, que se torna impossível pensar a educação do futuro sem levar em conta a possibilidade de desestruturação dos antigos modelos.

O que é pós-moderno?

São muitos os teóricos que hoje se debruçam sobre a questão da pós-modernidade, não havendo um consenso em torno desse conceito. Se a partícula *pós* se refere ao que "vem depois", comecemos então pelo que veio antes: a *modernidade*.

A Idade Moderna começa no século XVII, com a esperança de colher os frutos da racionalidade humana depurada de crendices, superstições e mitos. Os novos tempos se espelham no sucesso da classe que emerge da burguesia capitalista, nos ideais de tolerância religiosa e de liberdade, na filosofia de Descartes, Bacon e Locke e no novo método científico desenvolvido por Galileu, Kepler e Newton, que possibilitou a revolução científica e tecnológica.

O movimento intelectual europeu conhecido como Ilustração, que ocorreu no século XVIII, expressou de forma ímpar esses ideais da modernidade, centrados na valorização da razão,

da ciência e da tecnologia e que acalentam os sonhos iluministas de liberdade e de progresso.

Politicamente, teorias globalizantes, como o liberalismo e, posteriormente, o socialismo, buscaram por meio de argumentos coerentes e convincentes mapear as relações humanas a partir de critérios baseados na clareza e na certeza que, por sua vez, possibilitassem a atuação efetiva — e revolucionária — para a implantação desses valores. Entre esses inúmeros movimentos, destacamos as revoluções burguesas do século XVIII e, no começo do século XX, a Revolução Russa.

Vimos que as correntes pedagógicas refletem os embates ideológicos entre liberais e socialistas, que defendem, cada um à sua moda, o livre pensamento, a tolerância, a autonomia, a liberdade, a democracia, a sociedade justa e até igualitária.

Nesse sentido, os professores progressistas querem educar para a superação da consciência ingênua, visando a formação da consciência crítica e da responsabilidade social. É preciso reconhecer que foi esse o percurso destacado por nós neste livro. E são esses valores que o pós-modernismo critica, recusa ou ignora, como veremos.

Pedimos agora ao leitor que retome os Capítulos 2 e 6 (não esquecendo também a leitura complementar do Capítulo 6) para melhor entender o que significa a subversão provocada pela informática e pelos meios de comunicação de massa na maneira de sentir, pensar, desejar e agir do homem contemporâneo.

As mudanças que têm se processado de maneira vertiginosa trouxeram insegurança em diversos níveis, no sentido de que os mais caros valores da modernidade foram contestados. Embora não haja consenso entre as diversas análises do fenômeno pós-moderno, podemos destacar três idéias comuns[3]:

1. rejeição dos absolutos; não há nem racionalidade nem moralidade única, nenhuma teoria totalizante (como o marxismo ou o cristianismo) que possa nos garantir convicções que sirvam como pressupostos para a ação;

2. todos os discursos totalizantes (sociais e políticos) são considerados reveladores de formas de poder e dominação; nesse sentido, até a boa intenção do professor em liberar o aluno das mistificações da ideologia seria sinal de desejo de onipotência, além de significar um esforço pretensioso e ilusório;

3. aceitação da diferença, da pluralidade inevitável do mundo, sem a intenção de que todos "falem a mesma língua" ou que sejam reduzidos à similaridade.

Ao analisar essas três idéias, é possível que o professor, em um primeiro momento, se sinta desnorteado, impotente, ou, se apegado aos valores modernos, simplesmente as recuse como prejudiciais e destrutivas.

Essas questões são importantes para que o professor possa questionar os elementos da crise que vivemos, cuja explicação a partir dos antigos paradigmas já não é suficiente. Segundo Henry Giroux, "contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural. Bastaria essa razão para que a contestação atualmente feita pelos vários discursos pós-modernistas fosse considerada e examinada pelos educadores".

Se vivemos hoje o mal-estar da modernidade, em decorrência das promessas abortadas da racionalidade expressa na ciência, na técnica, na ilusão do progresso, à qual se contrapõem de maneira cruel duas guerras mundiais, Auschwitz, Hiroshima, o desequilíbrio ecológico e a ameaça de aniquilação atômica, não há por que se refugiar no irracionalismo.

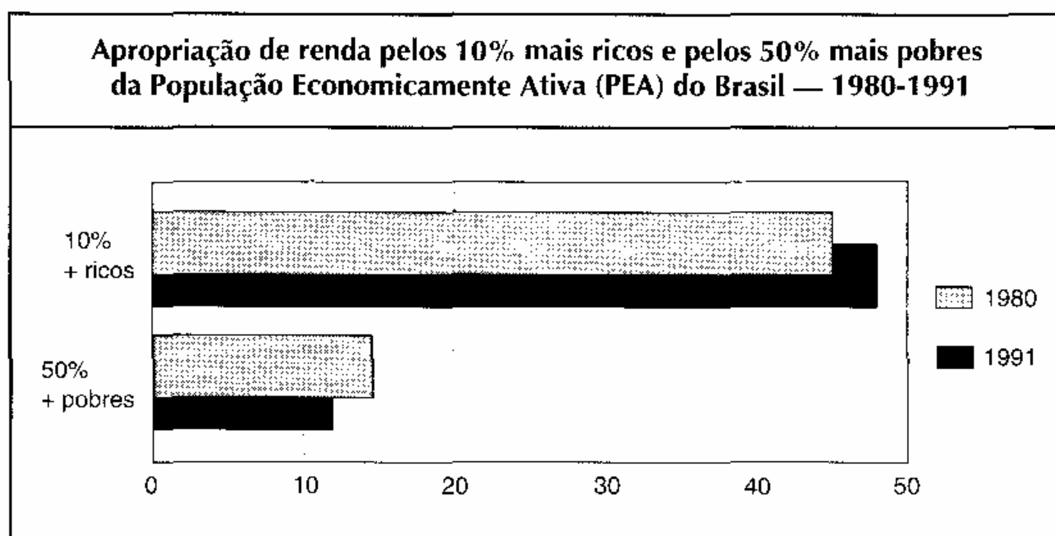
Por isso, contestar a modernidade não significa necessariamente recusá-la, mas sim repensá-la. É isso que faz Habermas ao reconhecer que, se as esperanças do Iluminismo não se concretizaram, cabe a nós resgatá-las, a fim de completar o projeto truncado.

Mais do que sucumbir à desrazão, cumpre denunciar os desvios da razão enlouquecida. E aí a educação recupera uma de suas funções mais importantes.

3. O texto se baseia no livro *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, sobretudo nos artigos 2, de H. Giroux; 4, de S. Shapiro; 5, de Tomaz Tadeu da Silva; e 7, de N. Burbules e S. Rice.

Dropes

1



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento.

Na última década houve um agravamento da pobreza relativa no Brasil: os 10% mais ricos se apropriam de quase metade (48%) do total de rendimentos. Com isso, configura-se um dos mais perversos perfis de distribuição de renda do mundo.

2

Proporção de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o grau de instrução e os anos de estudo — 1987

Grau de instrução e anos de estudo	*Proporção de pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)*
Total	100,0
Sem instrução e com menos de um ano de estudo	19,7
1º grau incompleto (1 a 7 anos de estudo)	57,1
1º grau completo (8 anos de estudo)	6,7
2º grau completo e incompleto (9 a 11 anos de estudo)	11,1
Superior (12 ou mais anos de estudo)	5,2
Anos de estudo não determinados	0,2

Fonte: IBGE (excluindo-se a população de 10 anos ou mais da área rural da Região Norte). In: Olga Lopes da Cruz, *Educação: indicadores sociais*, Rio de Janeiro, IBGE, Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais, 1990, p. 98.

3

Quadro comparativo de indicadores educacionais interpaíses latino-americanos — 1990

Países	*Taxa de analfabetismo (%)*	*Percentual de matrículas escolares da população de 4 a 24 anos*	*Repetência no 1º grau (%)*	*Sobrevivência no 1º grau*	
				Até a 4ª série	*Até o final*
Argentina	4,5	72,9	—	—	—
Bolívia	22,4	53,7	—	—	—
Brasil	18,7	53,3	20	47	22
Chile	6,5	60,7	7	97	85
Cuba	5,7	60,7	8	96	91
México	12,6	61,1	10	80	69

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Indicadores Sociais, Unesco. In: Jane Souto de Oliveira (org.), *O traço da desigualdade social no Brasil*, Rio de Janeiro, IBGE, 1993, p. 41

Leituras complementares

1. [As academias]

Problema da nova função que poderão assumir as universidades e as academias. Estas duas instituições são, atualmente, independentes uma da outra; as academias são o símbolo ridicularizado freqüentemente, com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo. (...)

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender.

A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo. Territorialmente, possuirá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que se agregarão às grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Dividir-se-á por especializações científico-culturais, que serão representadas em sua totalidade nos centros superiores, mas só parcialmente nos círculos locais. Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional — que se expressa principalmente na sistematização do saber passado ou em buscar fixar uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual — às atividades ligadas à vida

coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. Controlar-se-ão as conferências industriais, a atividade da organização científica do trabalho, os gabinetes experimentais das fábricas etc. Construir-se-á um mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular, que são hoje sacrificadas e definham em erros e tentativas sem perspectiva. Cada círculo local deveria possuir necessariamente a seção de ciências morais e políticas, e organizar paulatinamente as outras seções especiais para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e de racionalização do trabalho industrial, agrícola, burocrático etc. Congressos periódicos de diversos níveis fariam com que os mais capazes fossem conhecidos.

Seria útil possuir a lista completa das academias e das outras organizações culturais hoje existentes, bem como dos assuntos tratados em seus trabalhos e publicados em suas "Atas": em grande parte, trata-se de cemitérios da cultura, embora elas desempenhem uma função na psicologia da classe dominante.

A colaboração entre estes organismos e as universidades deveria ser muito estreita, bem como sua colaboração com todas as escolas superiores especializadas de qualquer tipo (militares, navais etc.). A finalidade consiste em obter uma centralização e um impulso da cultura nacional que fossem superiores aos da Igreja Católica.

(Antonio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 125-127.)

2. [Determinações constitutivas do conceito de democracia]

(...) são determinações constitutivas do conceito de democracia as idéias de conflito, abertura e rotatividade. Quando o conflito perde sua dimensão real, qual seja a da contradição, para converter-se em oposição, a democracia se reduz à capacidade para rotinizar conflitos, em lugar de trabalhá-los ou de pôr-se em movimento para superá-los e, assim, efetuar-se como sociedade histórica. A democracia é difícil, subversiva, como dizia Bobbio, quando não cessa de pôr em questão suas instituições. Esse questionamento permanente do instituído, pelo qual a sociedade democrática é plenamente histórica (e não o fim da história), é o que se entende por admissão da realidade dos conflitos. Dizer que o conflito é contradição e não oposição significa dizer que ele instaura uma forma de sociabilidade sempre questionável e questionada; significa, também, reconhecer que as divisões sociais não serão abolidas numa sociedade futura, mas que, por existirem, nem por isso serão legitimadas e legalizadas por mecanismos que as dissimulem. Não se trata de supor que a sociedade se tornará transparente, mas sim que não poderá dissimular seus conflitos. Precisará trabalhá-los e recriar-se. É isto que a faz livre ou autodeterminada.

O caráter aberto da democracia não se confunde com a utopia de uma igualdade indiferenciada que é, antes, sinônimo de coletivização do que o de socialização. A abertura democrática não significa a existência de uma sociedade transparente que se comunica consigo mesma de ponta a ponta, sem opacidade e sem ruído, uma sociedade onde todos se comunicam com todos numa circulação imediata das informações. É uma sociedade na qual a informação circula livremente, percorre todos os níveis da atividade social, enriquecendo-se ao circular, isto é, numa circulação que não é consumo, mas produção da própria informação. No entanto, não é a liberdade da informação que define a abertura democrática, mas uma outra idéia do espaço público que não se confunde com o da mera opinião pública. É a elevação de toda a cultura à condição de coisa pública. Isto não significa que a ciência, a filosofia, as artes e as técnicas se tornem transparentes e imediatamente acessíveis (isto é o ideal da televisão e da gratificação imediata do consumidor); não significa que deixem de ser, em suas expressões mais rigorosas, impenetráveis para os não-iniciados. Significa, apenas, que é bastante diverso considerá-las como de direito acessíveis a todos que desejem dedicar-se a elas, do que considerá-las privilégio de uns poucos. Uma coisa é usar a impenetrabilidade imediata de certos produtos da cultura para justificá-los como coisas privadas; outra, bastante diversa, é afirmá-los como coisas públicas pelo igual direito de acesso não apenas ao seu consumo, mas sobretudo à possibilidade de produzi-los. Há duas maneiras igualmente antidemocráticas de lidar com a cultura e com a informação: fazê-las privilégio de uns poucos, em nome da divisão "natural" das aptidões, ou vulgarizá-las, escamoteando tanto a divisão social do trabalho quanto a realidade do privilégio para produzi-las.

Enfim, no que respeita à rotatividade, é preciso recuperar o significado real e simbólico daquilo que aparece na utopia da cozinheira-ministra

de Estado de Lênin. Uma sociedade democrática (é tão óbvio!) supõe que as funções de decisão e direção não são propriedade exclusiva de um grupo nem de uma classe. Enquanto a idéia de representação estiver vinculada à de propriedade privada do poder, a democracia não é um logro por ser representativa, pois em tal contexto ela não é nem pode ser representativa. Somente numa democracia real é possível compreender o significado prático-simbólico das eleições: nestas não se exprime tanto o direito legítimo de manifestação da pluralidade de interesses e de opiniões, mas a própria idéia de soberania popular (o *Krathós* do demos), pois durante o período eleitoral, por um breve lapso de tempo, o poder aparece como desocupado, como não identificado com seus ocupantes porque a vacância revela sua origem, a sociedade soberana. Nesta perspectiva, a idéia de representação pode adquirir sentido concreto. Assim, a idéia e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa, é sua condição. Quando se vai além da democracia liberal e quando se tem presente o significado da indiferenciação ou identificação totalitária entre poder, sociedade e Estado é que se pode avaliar em que um projeto democrático pode ou não ser um projeto de transformação social e em que pode ou não apelar internamente para o socialismo.

(Marilena Chaui, *Cultura e democracia*, p. 156-159.)

Atividades

Questões

1. Como é entendida, no texto, a importância do trabalho na educação?
2. Por que a escola unitária seria uma condição de democratização da escola?
3. Por que não se pode considerar que o Brasil tem propriamente um sistema educacional?
4. Qual a importância de se privilegiar em educação os esforços em torno do 1º grau?
5. Quais têm sido as oscilações do 2º grau?
6. Comente algumas das distorções do 3º grau.
7. Qual é a importância da formação do professor no quadro de desvalorização da educação no Brasil?
8. Destaque algum tipo de transformação sofrida pela educação nos chamados tempos pós-modernos.
9. Explique qual das características do pós-modernismo pode ser compreendida a partir da frase espirituosa de Neil Smith: "O Iluminismo está morto, o marxismo está morto, o movimento da classe trabalhadora está morto... e o autor também não se sente muito bem".

Análise de texto

10. Baseando-se nos dados dos dropes 1, 2 e 3, explique em que medida o afunilamento do acesso à educação pode estar relacionado com a distribuição de renda.
11. Consulte o dropes 3 e, a partir dos índices de analfabetismo, escolarização, repetência e evasão, compare a situação brasileira com a dos outros países citados.

Baseado no texto de Gramsci, responda às questões de 12 a 17.

12. Em que sentido as Academias de Letras poderiam se adequar às críticas feitas por Gramsci?
13. Qual é o sentido pejorativo da palavra "acadêmico"?
14. Se nem todos os estudantes procuram o curso superior, qual tem sido o seu destino intelectual até agora e qual é a proposta de Gramsci?
15. Explique em que sentido a sugestão de Gramsci não desvaloriza a escola e de que forma poderia ser contraposta à "desescolarização" defendida por Ivan Illich (Capítulo 21).
16. Como é possível que essa proposta a respeito das universidades e academias possa superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual?
17. Explique como, ao se referir à cultura nacional no final do texto, Gramsci deixa subentendida a superação da oposição entre cultura erudita e cultura popular.

Baseado no texto complementar de Marilena Chaui, responda às questões de 18 a 23.

18. Em que sentido a democracia é subversiva?
19. Qual é a diferença entre dizer que o conflito é contradição e que não é oposição?
20. Qual é a diferença entre as divisões sociais em uma democracia verdadeira e as divisões sociais em uma sociedade de classes?
21. Explique de que maneira a circulação da informação — uma das prerrogativas da democracia — não tem se cumprido adequadamente na sociedade em que vivemos.
22. Em que sentido a democracia se sustenta na rotatividade do poder?
23. Relacione o texto de Marilena Chaui com o de Gramsci, indicando os pontos em comum.

Redação

Tema 1: Faça uma dissertação sobre os caminhos possíveis para a democratização da educação no Brasil.

Tema 2: Faça uma narração imaginando como seria a educação no terceiro milênio.

VOCABULÁRIO

Abstração. Ato de abstrair, ou seja, isolar mentalmente para considerar à parte o elemento de uma representação que não é dado separadamente na realidade. Por exemplo, o conceito de *homem* é resultado de uma abstração: considera o que é comum a todos os homens, deixando de lado as características de cada homem individual.

Alienação. A alienação surge na vida econômica quando o operário, ao vender sua força de trabalho, perde o que ele próprio produziu. A conseqüência é a fragmentação de sua consciência, que também deixa de lhe pertencer; a pessoa não mais é o centro de si mesma, passando a ser "comandada" de fora. Perda da individualidade; perda da consciência crítica. Ver Capítulos 2 e 3.

Amoralismo. Ausência de princípios morais: o ato *amoral* é o que se realiza à margem de qualquer consideração a respeito das normas morais. Não confundir com o ato *imoral*, que supõe a existência de normas morais, no caso, transgredidas.

Analogia. Raciocínio por semelhança; é uma indução parcial ou imperfeita na qual passamos de um ou de alguns fatos singulares não a uma conclusão universal, mas a uma outra enunciação singular ou particular que inferimos em virtude de uma semelhança.

Anarquia. No sentido vulgar, significa confusão, ausência de governo. Ver *anarquismo*.

Anarquismo. [Do grego *an-archon*, "sem governante".] Doutrina política que rejeita toda forma de coerção e preconiza a supressão da instituição do Estado; também conhecido como *comunismo libertário*.

A posteriori. Posterior; conhecimento adquirido graças à experiência. Ver Capítulo 19.

A priori. Anterior a toda experiência.

Artes liberais. Na Grécia antiga, constituem as chamadas *sete artes liberais*, as artes do homem livre, distintas das artes do homem servil, que eram as *artes mecânicas*. Na Idade Média, constituem o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música).

Ascetismo. [Do latim *ascesis*, "exercício".] A ascese constitui o exercício prático que possibilita a realização da virtude por meio da mortificação da sensibilidade; desvalorização dos aspectos sensíveis e corpóreos do homem.

Axiologia. [Do grego *axios*, "que tem valor".] Teoria dos valores. Ver Capítulo 12.

Behaviorismo. [Do inglês *behaviour*, "comportamento".] Psicologia objetiva que, iniciada por Watson e desenvolvida por Skinner, baseia-se exclusivamente nos dados observáveis do comportamento exterior, com exclusão dos dados da consciência. O comportamento é explicado pelas relações entre estímulo e resposta, a partir do fenômeno do reflexo condicionado. Ver Capítulos 13 e 15.

Ceticismo ou Cepticismo. [Do grego *skeptomai*, "examino".] Doutrina segundo a qual o espírito humano nada pode conhecer com certeza; conclui pela suspensão do juízo e pela dúvida permanente. Oposição: *dogmatismo* (ver).

Cientificismo. Forma de pensar derivada do positivismo por meio da qual o único conhecimento adequado é o científico; concepção deformada da ciência que consiste em tomá-la como sistema fechado e definitivo e como solução de todos os problemas. Ver Capítulos 13 e 15.

Comunismo. Organização política e econômica que torna comuns os bens de produção. Segundo Marx, é a fase final do processo iniciado com a socialização, quando então não haverá mais Estado. Ver Capítulo 14.

Conceito. Idéia abstrata e geral; representação intelectual de um objeto; apreensão abstrata de um objeto.

Concreto. São concretas as representações que manifestam o objeto tal como ele é dado na intuição sensorial (exemplos: sensação, imagem, percepção). Portanto, a representação concreta é singular, individual; ao contrário, a representação abstrata é geral (exemplo: idéia).

Construtivismo. Segundo as teorias construtivistas ou interacionistas, o conhecimento resulta de uma construção contínua que se processa mediante a interação entre sujeito e objeto; essas teorias pretendem superar tanto o inatismo quanto o empirismo. Ver Capítulos 13 e 22.

Crítico-reprodutivistas (teorias). São teorias pedagógicas que criticam a ilusão liberal da escola como instância de democratização, concluindo que, ao contrário, a escola reproduz as diferenças sociais e perpetua o *status quo*. Ver Capítulo 20.

Dedução. Operação lógica na qual se passa de uma ou mais proposições a uma outra, que é a conseqüência; raciocínio que vai do geral ao particular ou ao geral menos conhecido. A dedução lógica por excelência é chamada por Aristóteles de *silogismo*.

Determinismo. Conjunto das condições necessárias de um fenômeno. Princípio da ciência experimental segundo o qual tudo o que existe tem uma causa, isto é, as leis são as relações constantes e necessárias entre os fenômenos. Segundo essa teoria, se tudo é determinado, inclusive as decisões da vontade, não há, portanto, liberdade humana.

Dialética. [Do grego *dialéktiké*, "que diz respeito à discussão".] Arte de discutir; tensão entre opostos. Em educação, uma das sete *artes liberais* (ver) e uma das disciplinas do *trivium*. Em Hegel, significa a marcha do pensamento que procede por tese, antítese e síntese e reproduz o próprio movimento do Ser absoluto ou Idéia. Para Engels, é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo externo quanto do pensamento humano. Engels aproveita a dialética de Hegel, mas transforma o idealismo hegeliano em materialismo.

Dogmatismo. Doutrina filosófica que parte do pressuposto de que o homem é capaz de atingir verdades certas e absolutas. Nesse sentido, o conceito se opõe a *ceticismo* (ver). Para Kant, posição dos filósofos que admitem a capacidade da razão de conhecer sem antes fazer a crítica da faculdade de conhecer. No sentido comum, atitude de quem tende a impor doutrina ou valores sem provas suficientes e sem admitir discussões.

Doutrina. Conjunto de princípios, de idéias que servem de base a um sistema religioso, político, filosófico ou científico.

Ecletismo. Método filosófico que consiste em reunir doutrinas de vários sistemas, elaborando um sistema próprio.

Empírico. Baseado na experiência comum, não metódica. Não confundir com *experimentação* (ver).

Empirismo. Doutrina filosófica moderna (século XVII) segundo a qual o conhecimento procede principalmente da experiência. Principais representantes: Bacon, Locke, Hume. Doutrina oposta ao *racionalismo* (ver). Ver Capítulo 13.

Enciclopedismo. [Do grego *enkyclios*, "geral".] Educação geral; a ampla gama de conhecimentos exigidos na formação do homem culto. Em sentido pejorativo, ensino com excesso de informações superficiais, que estão além da necessidade do educando ou de sua possibilidade de assimilação.

Epistemologia. [Do grego *episteme*, "ciência".] Estudo do conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, do seu valor; crítica da ciência; teoria do conhecimento. Ver Capítulo 13.

Escola nova. O *escolanovismo* foi um movimento que surgiu em oposição à escola tradicional, magistrocêntrica e voltada para a transmissão de conteúdos. A *escola nova*, ao contrário, é pedocêntrica e mais preocupada com o processo do que com o produto do conhecimento, uma vez que tem por objetivo a formação do homem para uma sociedade em mudança. A *escola nova* representa o pensamento liberal burguês. Ver Capítulo 17.

Escolástica. Escola filosófica da Idade Média cujo principal representante é Santo Tomás de Aquino. No sentido pejorativo, que decorre da escolástica decadente, o termo *escolástico* se refere a todo pensamento formal, verbal, estagnado nos quadros tradicionais.

Essência. O que faz com que uma coisa seja o que é, e não outra coisa; conjunto de determinações que definem um objeto de pensamento; conjunto dos constitutivos básicos. Por exemplo, a essência de uma mesa é o que faz com que ela seja uma mesa, e não outra coisa, deixando de lado as características secundárias e acidentais, como cor, tamanho, estilo etc. Ver *Pedagogia da essência*.

Ética. [Do grego *ethos*, "costume".] Parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e dos princípios que fundamentam a vida moral. Ver Capítulo 12.

Existencialismo. Corrente filosófica que põe o primado do existir sobre a essência e toma como objeto de análise a existência humana concreta e vivida.

Experimentação. Método científico que consiste em provocar observações em condições especiais, com vistas a controlar uma hipótese.

Fenomenologia. No sentido geral, é o estudo *descritivo* de um conjunto de fenômenos tais como se manifestam no tempo ou no espaço, em oposição às leis abstratas e fixas desses fenômenos. Em Hegel, a fenomenologia do Espírito é o estudo das etapas percorridas pelo Espírito, do conhecimento sensível ao saber verdadeiro. Em Husserl, trata-se de um novo método que procura apreender, através dos acontecimentos e dos fatos empíricos, as essências, ou seja, as significações ideais, percebidas diretamente pela intuição. Ver Capítulo 13.

Gestalt. [Do alemão *Gestalt*, "forma".] Conhecida também como psicologia da forma, considera, em reação às teorias associacionistas, que a vida psíquica não é constituída pela agregação de elementos simples, como sensações e imagens, mas sim por formas, estruturas, conjuntos. Ver Capítulo 13.

Humanismo. Movimento cultural dos séculos XV e XVI que recuperou os valores da Antiguidade greco-latina, buscando uma imagem de homem que superasse o teocentrismo medieval. O estudo de humanidades consiste na predominância da língua e da literatura clássicas (greco-romana), contrapondo-se ao estudo das ciências reais (ciências da natureza).

Idealismo. No sentido popular, consiste na atitude de subordinar atos e pensamentos a um ideal moral ou intelectual. Do ponto de vista da teoria do conhecimento, *idealismo* é o nome genérico dos diversos sistemas por meio dos quais o ser ou a realidade são determinados pela consciência. "Ser" significa "ser dado na consciência". Ver Capítulo 13.

Ideologia. No sentido amplo, é o conjunto de doutrinas e idéias ou o conjunto de conhecimentos destinados a orientar a ação. Do ponto de vista político, é o conjunto de idéias da classe dominante estendido à classe dominada e que visa a manutenção da dominação. Ver Capítulos 3 e 20.

Iluminismo (Ilustração, Filosofia das Luzes ou *Aufklärung*). Movimento racionalista do século XVIII (representado pelo alemão Kant

e pelos enciclopedistas franceses) que consiste na crença no poder da razão de reorganizar o mundo humano.

Inatismo. Concepção segundo a qual as idéias ou os princípios já existem na mente dos indivíduos, pertencem à natureza humana e, portanto, não surgem de fora para dentro. Ver Capítulo 13.

Indução. Operação lógica em que, de dados singulares suficientemente enumerados, inferimos uma verdade universal. É o raciocínio que chega a uma conclusão a partir dos dados particulares.

Instinto. Atividade automática, existente sobretudo no animal, caracterizada por um conjunto de reações bem determinadas, hereditárias, específicas, idênticas na espécie. Não confundir com *intuição* (ver). Ver também Capítulo 1.

Intuição. Conhecimento imediato, sem intermediários; visão súbita.

Laicização. Ato de tornar algo ou alguém leigo (laico), isto é, não mais religioso. Diz-se também *secularização* (ver).

Liberal (pedagogia). Pedagogia própria da sociedade capitalista. Ver *liberalismo*.

Liberalismo. Teoria política e econômica surgida no século XVII que exprime os anseios da burguesia. Defende os direitos da iniciativa privada, restringindo o mais possível as atribuições do Estado e opondo-se vigorosamente ao absolutismo. Ver Capítulo 14.

Lógica. Parte da filosofia que trata do estudo normativo das condições da verdade (da conseqüência e da verdade da argumentação).

Marxismo. Doutrina econômica e filosófica iniciada por Marx e Engels (século XIX) que se contrapõe ao sistema capitalista, fazendo a crítica do Estado burguês. A teoria marxista compõe-se de uma teoria científica, o materialismo histórico, e de uma filosofia, o materialismo dialético. Ver *materialismo* e Capítulo 14.

Massificação. Ato de influenciar o indivíduo por meio da comunicação de massa ou orientar o indivíduo no sentido de estereotipar-lhe as reações e a conduta. Ver Capítulos 4 e 6.

Materialismo. No sentido *moral*, designa a orientação da vida em busca do gozo e dos bens materiais. No sentido *psicológico*, é a negação da existência da alma como princípio espiritual, reduzindo os fatos da consciência a epifenômenos da matéria. Do ponto de vista da *teoria do conhecimento*, o dado material é considerado anterior ao espiritual e o determina. Segundo o *materialismo histórico e dialético* (século XIX, Marx e Engels), as idéias derivam das condições materiais: não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é o seu ser social que determina sua consciência. Ver Capítulo 14.

Metafísica. Parte da filosofia que estuda o "ser enquanto ser", isto é, o ser independentemente de suas determinações particulares; estudo do ser absoluto e dos primeiros princípios. É para Aristóteles a ciência primeira, na medida em que fornece a todas as outras o fundamento comum, isto é, o objeto ao qual todas se referem e os princípios dos quais dependem. Exemplos de problemas metafísicos: a essência do universo (cosmologia racional); a existência da alma (psicologia racional); a existência de Deus (teologia racional ou teodicéia). Ver Capítulos 11 e 15.

Moral. Conjunto dos costumes e juízos morais de um indivíduo ou de uma sociedade que possui caráter normativo (regras do comportamento das pessoas no grupo); conjunto de regras que visa orientar a ação humana, submetendo-a ao dever, tendo em vista o bem e o mal; conjunto de normas livre e conscientemente aceitas que visam organi-

zar as relações dos indivíduos na sociedade. Ver Capítulo 12.

Não-diretividade. Tendência radical das teorias pedocêntricas, que minimizam a ação e a autoridade do mestre e enfatizam a atuação do aluno.

Objeto. O que se apresenta à vista, coisa percebida; também o que é pensado, representado no espírito; o que está posto diante do espírito. Ver Capítulo 13.

Ontologia. Parte mais geral da metafísica; às vezes, o conceito de *ontologia* é usado como sinônimo de *metafísica* (ver).

Pedagogia. [Do grego *pais, paidos*, "criança", e *agogé*, "conduzir".] Teoria geral da educação. Ver Capítulo 15.

Pedagogia da essência. Concepção que atribui à educação a função de realizar o que o homem deve ser, antepondo (*a priori*) o ideal de homem a ser alcançado. Ver *pedagogia da existência* e Capítulo 15.

Pedagogia da existência. Opõe-se à pedagogia da essência, recusando-se a impor *a priori* um ideal à ação pedagógica; considera necessário que a educação se adapte à evolução interior do ser ou à evolução histórica do homem. Ver Capítulo 15.

Positivismo. Filosofia de Augusto Comte (século XIX), que considera o estado *positivo* (ver) o último e mais perfeito estado atingido pela humanidade. Valoriza a ciência como a forma mais adequada de conhecimento, donde deriva o *cientificismo* (ver). Ver também Capítulos 13 e 15.

Positivo. O que é real, palpável; dado da experiência; baseado nos fatos. Para Comte, depois de ter superado as formas teológicas e metafísicas de explicação do mundo, o homem atinge o estado positivo, que se opõe a tudo o que é quimérico ou vago: "Somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados".

Pragmático. Que se refere à ação, ao sucesso ou à prática; também significa útil, eficaz. Oposição: *teórico, especulativo*.

Pragmatismo. [Do grego *pragma*, "ação".] Sistema filosófico de William James, subordina a verdade à utilidade e reconhece a primazia da ação sobre o pensamento. Para Sanders Peirce, a verdade de uma idéia resulta de suas conseqüências práticas. O termo *pragma* indica a valorização dada ao concreto, ou seja, uma proposição é considerada verdadeira quando funciona, quando permite orientarmo-nos na realidade e levanos de uma experiência a outra. Ver Capítulo 17.

Práxis. Os gregos chamavam *práxis* à ação de levar a cabo alguma coisa; também designa a ação moral; significa ainda o conjunto de ações que o homem pode realizar e, neste sentido, a práxis se contrapõe à teoria. No marxismo, também conhecido como *filosofia da práxis*, o termo adquire sentido mais preciso e não se identifica propriamente com a prática, porque é a *união dialética da teoria e da prática*: ao mesmo tempo que a consciência é determinada pelo modo como os homens produzem a sua existência, também a ação humana é projetada, refletida, consciente.

Progressista (teoria). Também conhecida como teoria crítica da educação, pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou pedagogia histórico-crítica, pretende superar as limitações da escola tradicional para além do otimismo da *escola nova* ou do pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas, tornando a escola o local de socialização do conhecimento elaborado. Ver Capítulo 23.

Psicanálise. Método, teoria e forma de tratamento psicológico. Iniciada por Freud, sua principal novidade se acha na descoberta do inconsciente e da natureza sexual da conduta.

Quadrivium. Ver *artes liberais*.

Raciocínio. Operação discursiva do pensamento que consiste em encadear logicamente juízos e deles tirar uma conclusão. Em lógica, chama-se argumentação.

Racionalismo. Doutrina filosófica moderna (século XVII) que admite a razão como única fonte de conhecimento válido; superestima o poder da razão. Principais representantes: Descartes, Leibniz. Doutrina oposta ao *empirismo* (ver). Ver também Capítulo 13.

Razão. Em sentido geral, é a faculdade de conhecimento intelectual; entendimento (em oposição a sensibilidade). Faculdade de pensamento discursivo, feito por meio de argumentos e de abstrações; faculdade de raciocinar; faculdade de alcançar o conhecimento do universal, de ascender às idéias.

Reflexão. Ato de conhecimento que se volta sobre si mesmo, tomando por objeto seu próprio ato; ato de pensar o próprio pensamento.

Secularização. Ato de tornar secular (isto é, do século, do mundo); deixar de ser religioso ou sagrado. Diz-se também *laicização* (ver).

Signo. Alguma coisa que está no lugar de outra, sob algum aspecto.

Símbolo. [Do grego *symbolon*, "marca, sinal de reconhecimento".] Qualquer representação de uma realidade por outra. A linguagem humana, por exemplo, é simbólica enquanto representa a realidade de forma analógica ou convencional.

Socialismo. Nome genérico das doutrinas que pretendem substituir o capitalismo por um sistema planificado que conduza a resultados mais eqüitativos e mais favoráveis ao pleno desenvolvimento do ser humano. Designação de correntes e movimentos políticos da classe operária que visam a propriedade coletiva dos meios de produção. Ver Capítulo 14.

Sofisma. Falso raciocínio.

Sofistas. [Do grego *sophistés*, "sábio".] Filósofos do século V a.C. Inicialmente, *sofista* designava qualquer filósofo, mas a partir de Platão e Aristóteles adquiriu um sentido pejorativo, qualificando a pessoa cuja sabedoria é aparente e que argumenta com *sofismas* (ver). Somente no século XIX iniciou-se a reabilitação dos sofistas.

Taylorismo (de Frederick Taylor). Método científico de racionalização da produção que, por meio da supressão de gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, visa o aumento da produtividade e a economia de tempo. O processo de trabalho parcelado acentua a dicotomia entre a concepção e a execução do trabalho. Ver Capítulos 2 e 18.

Tecnicista (pedagogia). A tendência tecnicista surgiu nos EUA a partir da tentativa de inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista. Utiliza procedimentos do *taylorismo* (ver) e do *behaviorismo* (ver). Ver também Capítulo 18.

Teologia. Estudo da existência, da natureza e dos atributos de Deus, assim como de sua relação com o mundo. Chama-se *teologia racional* ou *teodicéia* a parte da metafísica que se ocupa desse assunto usando exclusivamente a razão. Chama-se *teologia sobrenatural* ou *revelada* a que baseia suas afirmações, em última instância, na revelação sobrenatural procedente de Deus.

Teoria. [Do grego *théorein*, "contemplar" e *theoria*, "visão de um espetáculo".] Construção especulativa do espírito; construção intelectual para justificar ou explicar alguma coisa. Em oposição à prática, a teoria é um conhecimento independente das aplicações; no entanto, isso não significa que a teoria esteja separada da prática, pois ela nasce da prática e está sempre sujeita à crítica a partir dos acontecimentos. Em oposição ao conhecimento vulgar, a teoria é uma etapa do método científico, é uma concep-

ção metódica e sistematicamente organizada sobre determinado assunto. Também chamada *hipótese geral*, reúne diversas leis particulares numa explicação mais abrangente (exemplo: teoria da relatividade). *Teoria do conhecimento* é a parte da filosofia que estuda as relações entre sujeito e objeto no ato de conhecer. O conceito de teoria é também usado, no sentido pejorativo, como construção racional artificial e utópica, incapaz de explicar a realidade.

Totalitarismo. Sistema político no qual todas as atividades do ser humano estão submetidas ao Estado.

Transcendência. Ato de ultrapassar, de ir além de; superação. Na teoria do conhecimento, diz-se do objeto como realmente distinto da consciência (caso não se admita a transcendência do objeto, mantém-se uma concepção idealista do conhecimento).

Trivium. Ver *artes liberais*.

Unesco. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Instituição especializada da ONU (Organização das Nações Unidas), constituída em 1946 para proteger as liberdades humanas e incentivar o desenvolvimento cultural.

Utopia. [Do grego *u-topos*, "nenhum lugar".] Que não existe em lugar nenhum; descrição de uma sociedade ideal; refere-se a um ideal de vida proposto. Pode ser também a expressão da esperança, pois, graças ao projeto utópico — como antecipação teórica daquilo que "ainda não é" —, torna-se possível criar condições para a reforma social. No sentido pejorativo, refere-se a um ideal irrealizável.

ÍNDICE DE NOMES

INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Introdução à filosofia

ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. *Filosofando*: introdução à filosofia. 2. ed. rev. atual. São Paulo, Moderna, 1993.

______. *Temas de filosofia*. São Paulo, Moderna, 1992.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.

CHAUI, Marilena e outros. *Primeira filosofia*: lições introdutórias. São Paulo, Brasiliense, 1984 (ver a atual, em 2 v.).

______. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 1994.

CORBISIER, R. C. de A. *Introdução à filosofia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

GILES, T. R. *Introdução à filosofia*. São Paulo, EPU/Edusp, 1979.

HUISMAN, D. e VERGEZ, A. *Compêndio moderno de filosofia*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1968. 2 v.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo, Cultrix, 1971.

MARÍAS, J. *Introdução à filosofia*. São Paulo, Duas Cidades, 1960.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de filosofia* - Lições preliminares. 2. ed. São Paulo, Mestre Jou, 1966.

REZENDE, Antonio (org.). *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar/Seaf, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo, Cortez, 1992.

História da filosofia

BOCHENSKI, I. M. *A filosofia contemporânea ocidental*. 2. ed. São Paulo, Herder. 1962.

BRÉHIER, Émile. *História da filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1977-1981.

CHÂTELET, F. *História da filosofia — Idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973-1983. 8 v.

HEIMSOETH, H. *A filosofia no século XX*. São Paulo, Saraiva, 1938 (Col. Studium).

HIRSCHBERGER, J. *História da filosofia*. São Paulo, Herder. 4 v.

HUISMAN, D. e VERGEZ, A. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1970.

SCIACCA, M. F. *História da filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1966. 3 v.

Dicionários de filosofia

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1970.

BRUGGER, W. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo, Herder, 1969.

CUVILLIER, A.-J. *Pequeno vocabulário da língua filosófica*. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1969.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989.

JOLIVET, R. *Vocabulário de filosofia*. Rio de Janeiro, Agir, 1975.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LOPES DE MATTOS, C. *Vocabulário filosófico*. São Paulo, Edições Leia, 1957.

MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. Lisboa, Dom Quixote, 1978.

Dicionários de pedagogia

CORMARY, Henry (dir.). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa, Verbo, 1980.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro, Ed. Autores/Nobel, 1986.

FOULQUIÉ, Paul. *Diccionario de pedagogía*. Barcelona, Oikostau, 1976.

LAENG, Mauro. *Dicionário de pedagogia*. Trad. H. Rodrigues. Lisboa, Dom Quixote, 1973.

LEIF, J. *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Lisboa, Notícias. 1976.

LUZURIAGA, L. e MEDINA, Lorenzo. *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1960.

História da educação

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. *História da pedagogia*. Trad. Glicínia Quartin. Lisboa, Livros Horizonte, 1981-1982. 4 v.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed, rev. atual. São Paulo, Moderna, 1996.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*; teoria, organização e prática educacionais. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre, Globo, 1962 (Fundo de Cultura Geral, 14).

HUBERT, René. *História da pedagogia*. 3. ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1976 (Atualidades Pedagógicas, 66).

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Trad. Luiz A. Caruso. São Paulo, Mestre Jou. v. 1: 2. ed., 1982: v. 2: 4. ed. atual., 1974 (com apêndice de Célio Cunha, "A educação no Brasil").

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 4. ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, 59).

LUZURIAGA, L. e MEDINA, Lorenzo. *História da educação pública*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, 71).

______. *A pedagogia contemporânea*. Trad. Idel Becker. São Paulo, Ed. Nacional, 1951 (Atualidades Pedagógicas, S. 3, 53).

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. São Paulo, EPU/Edusp, 1973.

MONROE, Paul. *História da educação*. 16. ed. Trad. Idel Becker. São Paulo, Nacional, 1984 (Atualidades Pedagógicas, 34).

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 7. ed. Trad. e pref. J. Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986 (Educação Contemporânea).

RIBEIRO, M. Luísa Santos. *História da educação brasileira*; a organização escolar. 6. ed. São Paulo, Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*; 1930-1973. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através dos textos*. São Paulo, Cultrix, s.d.

XAVIER, Maria Elizabete e outras. *História da educação:* a escola no Brasil. São Paulo, FTD, 1994 (Col. Aprender & Ensinar).

Revistas

CADERNOS DO CEDES. Campinas, Cedes Campinas. São Paulo, Cortez. Trimestral.

CADERNOS DE PESQUISAS. São Paulo, Fund. Carlos Chagas.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. São Paulo, Cedes/Cortez. Quadrimestral.

EDUCAÇÃO HOJE. São Paulo, Brasiliense.

FÓRUM EDUCACIONAL. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro, F. Getúlio Vargas.

REVISTA DA ANDES. São Paulo, Associação Nacional de Educação. Semestral.

Coleções

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS. São Paulo, Nacional.

LOGOS. São Paulo, Moderna.

OS PENSADORES. São Paulo, Abril Cultural.

POLÊMICA. São Paulo, Moderna.

POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO. São Paulo, Cortez.

PRIMEIROS PASSOS. São Paulo, Brasiliense.

PRIMEIROS VÔOS. São Paulo, Brasiliense.

TUDO É HISTÓRIA. São Paulo, Brasiliense.

Orientação para trabalhos

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 12. ed. rev. ampl. São Paulo, Cortez, 1985.

______. *Métodos de estudos para o 2º grau*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*; nota sobre aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*; introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1963.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*: o cotidiano da escola. Petrópolis, Vozes, 1993.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*: o descondicionamento da mulher. 6. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a diversão. 3. ed. Trad. Marcos Vinicius Mazzini. São Paulo, Summus, 1984.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa, Vega, s.d. (Universidade, 1); São Paulo, Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

______. *Educação popular*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BUFFA, Ester (org.). *Educação e cidadania*. São Paulo, Cortez, 1987 (Polêmicas do Nosso Tempo, 23)

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. *Educação*: agentes formais e informais. São Paulo, EPU, 1985 (Temas Básicos da Educação e Ensino).

CARNOY, Martin. *Educação, economia e superestrutura*: relações e mediações. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1986 (Polêmicas do Nosso Tempo, 13).

CARNOY, Martin e LEVIN, Henry. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Cortez, 1987.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*; o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1980. 2. ed. Cortez Editores.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Fenomenologia da educação*. 2. ed. Trad. Isaída Bezerra Tisott. Petrópolis, Vozes, 1972 (Educação Tempo Presente, 6).

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston (org.). *Tratado das ciências pedagógicas*. Trad. Luiz

Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Ed. Nacional 1974-1977. 5 v. (Atualidades Pedagógicas, 113-117).

DEWEY, John. *Democracia e educação*; introdução à filosofia da educação. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Spínola Teixeira. São Paulo, Ed. Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógicas, 21).

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 6. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1965.

ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo, Summus, 1980 (Novas Buscas, 6).

ESTABLET, Roger. *A escola*. Trad. Lourenço Filho. Tempo Brasileiro, n. 35, out.-dez., 1973, p. 93-125 ed.

ESTABLET, Roger e BAUDELOT, Christian. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984 (Polêmicas do Nosso Tempo, 7).

FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). *Direitos humanos e*... São Paulo, Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*, em 3 artigos que se completam. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1982 (Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

______. *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971 (Ecumenismo e Humanismo, 5).

______. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980 (O Mundo, Hoje, 21).

FREIRE, P. e outros. *Vivendo e aprendendo*: experiências do IDAC em educação popular. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado & sociedade*. São Paulo, Moraes, 1980.

______. *O indivíduo em formação*. São Paulo, Cortez, 1994.

______. *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade. Campinas, Papirus, 1992.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1972 (Educação e Tempo Presente, 1).

______. *Educação e vida*. Petrópolis, Vozes, 1972 (Educação e Tempo Presente, 3).

______. *Juventude e tempo presente*; fundamentos de uma pedagogia. Trad. Paulo Rosas. Petrópolis, Vozes, 1975.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*; um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1983 (Educação Contemporânea).

______. *Educação e poder*; introdução à pedagogia do conflito. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1982 (Educação Contemporânea).

______. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987 (Fundamentos, 19).

GADOTTI, M. e outros. *Pedagogia*: diálogo e conflito. São Paulo, Cortez, 1985 (Educação Contemporânea).

GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da educação*. São Paulo, EPU, 1983.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibes. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987 (Polêmicas do Nosso Tempo, 20).

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 6. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

______. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985 (Perspectivas do Homem, 48).

______. *Literatura e vida nacional*. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

GUSDORF, Georges. *A fala*. Porto, Despertar, s.d.

HARPER, Babette e outros. *Cuidado escola!*; desigualdade, domesticação e algumas saídas. 11. Trad. Letícia Cotrim. Apres. Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, s.d.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2. ed. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1973.

JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

______. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

KNELLER, George F. *Introdução à filosofia da educação*. 8. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

LA TAILLE, Yves de e outros. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985 (Educação, 1).

MELLO, Guiomar Namo de. *Cidadania e competitividade*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1994.

______. *Educação*: paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez, 1986.

MILANESI, Luís. *A casa da invenção*. São Paulo, Siciliano, 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo* (Summerhill). 2. ed. Pref. Erich Fromm. Nair Lacerda. São Paulo, Ibrasa, 1965 (Bibl. Temas Modernos, 20).

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 5. ed. São Paulo, Moraes, 1981.

OLIVEIRA LIMA, Lauro. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 1973 (Cosmovisão, 1).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1987. (Temas brasileiros, 2).

______. (org. e introd.). *Perspectivas da educação popular*. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986 (Bibl. da Educação 1, 4).

PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Barcelona, Editorial Laia, 1979.

PEREIRA, Luiz e FORACHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e sociedade*; leituras de sociologia da educação. 12. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1985 (Bibl. Universitária, Ciências Sociais, 16).

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Aarão Reis Filho. Introd. Maurício Tragtenberg. São Paulo, Brasiliense, 1981.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. 6. ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna São Paulo, Ed. Nacional, 1985 (Atualidades Pedagógicas, 124).

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1987.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo, Global, 1982 (Teses, 8).

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo, Moderna, 1987.

SÁNCHEZ VASQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968 (Rumos da Cultura Moderna, 11).

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira*; estrutura e sistema. São Paulo, Saraiva, 1973.

______. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.

______. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 3. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986 (Polêmicas do Nosso Tempo).

______. *Escola e democracia*; teorias da educação; curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1984 (Polêmicas do Nosso Tempo).

______. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, S.P., Autores Associados, 1994.

______. *Política e educação no Brasil*; o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1988.

______. (org.). *Desenvolvimento e educação na América Latina*. Trad. Maura Iglesias. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984 (Polêmicas do Nosso Tempo, 6).

SAVIANI, D. e outros. *Filosofia da educação brasileira*; Coord. Trigueiro Mendes. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983 (Educação e Transformação, 6).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia.* São Paulo, EPU, 1986.

___. *Filosofia da educação*: construindo a cidadania. São Paulo, FTD, 1994.

SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. *Valores em educação*; o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis, Vozes, 1986.

SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira*: o simpósio de Marília. Vários autores. São Paulo, Cortez, 1994.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

______. *A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII.* In DEBESSE, M. e MIALARET, G. *Tratado das ciências pedagógicas.* v. 2: *História da pedagogia.*

_____. *Pedagogia progressista.* Coimbra, Almedina, 1974.

_____. *Escola, classe e luta de classes.* 2. ed. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa, Moraes, 1981.

SNYDERS, Georges e outros. *Correntes atuais da pedagogia.* Lisboa, Livros Horizonte, 1984 (Biblioteca do Educador Profissional, 85).

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.* 3. ed. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa, Livros Horizonte, 1984 (Biblioteca do Educador Profissional, 18).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio.* 4. ed. São Paulo, Nacional, 1977 (Atualidades Pedagógicas, 130).

______. *Pequena introdução à filosofia da educação.* 7. ed. São Paulo, Nacional, 1975.

VALLE, Edesio e QUEIROZ, José J. (org.). *A cultura do povo.* São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

VIEIRA PINTO, Alvaro. *Ciência e existência*: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969 (Rumos da Cultura Moderna, 20).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

______. *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite.* 3. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

Filosofia da Educação

Em edição revista e ampliada

Nesta edição revista e ampliada procedemos à atualização de alguns temas e à reformulação de outros, com a finalidade de melhor encaminhar as discussões a respeito dos problemas que a realidade educacional nos apresenta e das principais teorias pedagógicas contemporâneas.

Para tanto, partimos do exame das relações estabelecidas entre os homens ao produzirem sua existência, e chegamos à compreensão crítica dos pressupostos filosóficos que estão subjacentes às formas de pensar e agir. Com os fundamentos antropológicos, axiológicos, epistemológicos e políticos torna-se possível alcançar maior rigor conceitual na análise crítica das teorias pedagógicas.